



**CARLA SUSANA
MARQUES DA SILVA
FIGUEIREDO**

**A construção de pontes para um entendimento real:
uma experiência em contexto espanhol língua
estrangeira**



**CARLA SUSANA
MARQUES DA SILVA
FIGUEIREDO**

**A construção de pontes para um entendimento real:
uma experiência em contexto espanhol língua
estrangeira**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos de Miguel Mora, Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos quatro pilares da minha vida: mãe, avó Ana, prima Ana Maria e “prima” Isabel

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com agregação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor António Barreira Moreno
Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (Arguente)

Professor Doutor Carlos de Miguel Mora
Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (Orientador)

agradecimentos

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Carlos de Miguel Mora por me ter guiado e aconselhado em todo este processo; também o quero fazer à Professora Doutora Filomena Martins pela ajuda prestada durante o percurso pedagógico que realizei.

Ao meu núcleo de PES que sempre se manteve unido e com quem tenho relações que ultrapassam o nível profissional. Sem a vossa amizade, partilha e apoio mútuo seria impossível chegar a bom porto.

A todos os demais que, de alguma forma, percorreram comigo este caminho e que me apoiaram nos meus momentos de desalento.

Por último, um agradecimento especial a quem me deu a vida, a quem me passou os meus valores morais, a quem me serve de exemplo de vida e a quem me obriga a ter bom senso, ou seja, mãe, avó Ana, prima Ana e “prima” Isabel: sem vocês, eu não seria eu.

palavras-chave

proximidade de línguas, ensino, sociolinguística, sociocultural

resumo

A proximidade física e linguística de Portugal e Espanha condiciona a que a aprendizagem da língua e cultura espanholas seja, muitas vezes, encarada pelos alunos como um simples tradução da sua língua materna e consequente desvalorização das diferenças culturais existentes entre estes dois países.

Mais do que isso, a falta de relevo dado à sociolinguística, a língua em uso no seu contexto real, leva a que não se dê a devida importância a estas questões, mesmo depois de devidamente explicitadas no QECR, com a agravante de vivermos em UE, com tudo o que daí advém.

O presente projeto de investigação pretende mostrar a possibilidade de trabalhar a competência sociolinguística no contexto da aula ELE, através de várias atividades que levem os alunos a exercitar na prática algumas questões, levando-os a consciencializarem-se sobre o peso destes elementos na aprendizagem de uma língua estrangeira, sem prejuízo das demais competências trabalhadas numa unidade didática.

A análise dos dados obtidos através de diferentes métodos e instrumentos mostra que é possível aumentar a sua consciencialização sobre a componente sociolinguística e, por outro lado, melhorar a sua competência sociolinguística prática para serem mais capazes de lidar com situações concretas.

keywords

languages proximity, teaching, sociolinguistics, socio-cultural.

abstract

Portugal and Spain's physical proximity leads students, in many cases, to face the learning of Spanish language and culture as a mere translation from their native language, and to a subsequent depreciation of the cultural differences between these two countries.

Moreover due to the lack of relevance given to sociolinguistics, language use in a real context, those questions are not being taken seriously enough, even after being duly explained in the Common European Framework of Reference of Languages (CEFR). This is even more serious when considering the fact that we are part of the EU with all the aspects this reality involves.

The present investigation project intends to display the possibility to work with the sociolinguistic skill in the ELE classroom context. Through several activities, students are lead to raise awareness of these elements while learning a foreign language, notwithstanding the other skills dealt within a teaching unit.

Data analysis, obtained through different instruments and methods, shows it is possible to increase sociolinguistic awareness and, at the same time, improve practical sociolinguistic skills in a way which enables students to deal with real-life situations.

palabras clave

proximidad de lenguas, enseñanza, sociolingüística, sociocultural

resumen

La proximidad física y lingüística de Portugal y España condiciona que el aprendizaje de la lengua y cultura españolas sea, muchas veces, encarado por los alumnos como una simple traducción de su lengua materna, lo que conlleva una desvalorización de las diferencias culturales existentes entre estos dos países.

Más que eso, la falta de relevancia dada a la sociolingüística, la lengua en uso en su contexto real, lleva a que no se dé la debida importancia a estas cuestiones, aunque estén explicitadas en el QECR, con el agravante de que vivimos en la UE, con todo lo que se deriva de ahí.

El presente trabajo de investigación pretende mostrar la posibilidad de trabajar la competencia sociolingüística en la clase de ELE, a través de varias actividades que les permitan a los alumnos trabajar de forma práctica algunas cuestiones, llevándolos a la concienciación sobre el peso de estos elementos en el aprendizaje de una lengua extranjera, sin perjuicio de las demás competencias trabajadas en una unidad didáctica.

El análisis de los datos obtenidos mediante diferentes métodos e instrumentos muestra que es posible, por un lado, aumentar la concienciación de los estudiantes sobre el componente sociolingüístico y, por otro, mejorar su competencia sociolingüística práctica, para que sean más capaces de trabajar situaciones concretas.

Os sonhos são como a tradução para uma língua de coisas intraduzíveis de outra; ou como a transposição para linguagem — forçosamente confusa ou complicada — de sentimentos vagos ou complexos, que a redacção normal não pode comportar.

Bernardo Soares (Fernando Pessoa)

ÍNDICE GERAL

Lista de quadros	5
Lista de figuras	5
Lista de gráficos.....	5
Lista de anexos	6
INTRODUÇÃO	7
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1	13
1. Competência sociolinguística e competência sociocultural.....	15
1.1. Delimitação do objeto de estudo	15
1.2. A competência sociolinguística no Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR – Conselho da Europa).....	18
1.3. A competência sociolinguística no Programa de Espanhol Iniciação, formação específica do 10º ano, do Ministério da Educação (MEC).....	21
1.4. A forma como a competência sociolinguística se apresenta no manual adotado (<i>Endirecto.com</i>) em contraste com um manual (<i>PasaporteELE</i>) com uma estrutura diferente ...	24
2. Questões concretas a abordar no projeto	27
2.1. A competência sociolinguística – temas a tratar.....	27
2.1.1. Linguagem como forma de comportamento social.....	27
2.1.2. Variação social	28
2.1.3. Conversação.....	29
2.1.4. Uso do diminutivo	30
2.1.5. Expressões idiomáticas	31
PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	33
CAPÍTULO 1	35
1. Enquadramento e apresentação do estudo.....	37
1.1. Contexto de emergência	37
1.2. Questões e objetivos	38
1.3. Opções metodológicas	39

1.3.1. Estudo de caso no âmbito de um projeto de investigação-ação	39
1.3.2. Método misto	41
2. Apresentação do programa de intervenção	42
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	42
2.1.1. Meio	43
2.1.2. Escola	44
2.1.3. Turma	46
2.1.4. Aulas.....	49
2.2. Descrição das sessões do projeto de intervenção.....	52
2.2.1. Sessão I.....	52
2.2.2. Sessão II.....	53
2.2.3. Sessão III.....	54
2.2.4. Sessão IV	56
3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados	57
3.1. A observação participante.....	57
3.2. O inquérito por questionário	58
3.2.1. O processo de aplicação do inquérito por questionário.....	58
3.3. A análise de conteúdo	59
3.4. Análise de transcrições de gravações áudio	59
CAPÍTULO 2	61
1. Análise de dados e interpretação de resultados.....	63
1.1. Metodologia de análise de dados.....	63
1.2. Análise e discussão dos resultados.....	66
1.2.1. Razões da escolha da disciplina de espanhol.....	66
1.2.2. Perceção da diferença entre tratamento formal e informal	68
1.2.3. Expressões de cortesia.....	70
1.2.4. Diminutivos	71

1.2.5. Diferença sociolinguística nas diferentes línguas	72
1.2.6. Expressões idiomáticas	74
1.2.7. Diminutivos	77
1.2.8. Linguagem formular	79
1.2.9. Tratamento	83
1.2.10. Realidade da escolha de pratos	84
1.2.11. Autoavaliação dos alunos	86
1.2.12. Importância de conhecimentos	89
1.2.13. Resultados do teste de conhecimentos final	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
1. Conclusão	99
2. Limitações ao estudo.....	100
3. Sugestões de investigação	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	111
Anexo 1 – Inquérito sociobiográfico	113
Anexo 2 – Tratamento de dados do inquérito sociobiográfico.....	119
Anexo 3 - Transcrições dos diálogos «En un restaurante»	131
Anexo 4 – Planificações de aulas e materiais utilizados	137

Lista de quadros

Quadro 1 – Síntese das sessões

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise do instrumento 1

Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise do instrumento 2

Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise do instrumento 3

Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise do instrumento 4

Quadro 6 - Categorias e subcategorias de análise do instrumento 5

Lista de figuras

Figura 1 – Unidade didática do manual adotado

Figura 2 – Unidade didática do manual *Pasaporte 1*

Figura 3 – Mapa do concelho de Vagos

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Razões de escolha da disciplina de espanhol

Gráfico 2 – Perceção da diferença entre tratamento formal e informal

Gráfico 3 – Justificações para a opção formal

Gráfico 4 – Justificações para a opção informal

Gráfico 5 – Identificação das expressões de cortesia no texto

Gráfico 6 – Interpretação dos valores do diminutivo

Gráfico 7 – Ideia de que as expressões sociolinguísticas são iguais em todas as línguas

Gráfico 8 – Apreensão do significado das expressões idiomáticas estudadas

Gráfico 9 – Expressões idiomáticas eleitas pelos alunos

Gráfico 10 – Diminutivos utilizados nas interações orais

Gráfico 11 – Cumprimentos utilizados nas interações orais

Gráfico 12 – Troca de cumprimentos entre empregado(s) e cliente(s)

Gráfico 13 – Agradecimentos utilizados nas interações orais

Gráfico 14 – Situações de ocorrência dos agradecimentos

Gráfico 15 – Formas de pedir a conta

Gráfico 16 – Sopas (transferências do português)

Gráfico 17 – Outros pratos (mais distanciados do português)

Gráfico 18 – Autoavaliação dos alunos no final da unidade

Gráfico 19 – Conteúdos relacionados com o projeto

Gráfico 20 – Peso da importância dos conhecimentos sociolinguísticos/ socioculturais

Gráfico 21 – Justificações dadas para a importância dos conhecimentos sociolinguísticos/ socioculturais

Gráfico 22 – Importância do reconhecimento das diferenças culturais entre portugueses/ espanhóis e respetivos contextos

Gráfico 23 – Justificação da importância do reconhecimento de diferenças culturais

Gráfico 24 – Pratos típicos espanhóis nomeados pelos alunos

Lista de anexos

Anexo 1 – Inquérito sociobiográfico

Anexo 2 – Tratamento de dados do inquérito sociobiográfico

Anexo 3 – Transcrições do diálogo «En un restaurante»

Anexo 4 – Planificações de aulas e materiais utilizados

INTRODUÇÃO

Como ser social que é, o Homem precisa de saber viver em sociedade, ou seja, relacionar-se da forma mais eficaz possível com os outros elementos com quem “contracena” nesse grande “palco” que é a vida. Tal como numa peça de teatro, também na vida real nos deparamos com diversos “papéis”. A diferença é que as “personagens” são reais e o desconhecimento das “deixas” pode levar a situações constrangedoras e não aceites socialmente. Para que tal aconteça, é necessário saber comunicar com eficácia. A comunicação eficaz dá-se não só através da correta utilização da língua, mas também através de uma série de posturas e condutas que são ditadas culturalmente.

Ultimamente, e com os avanços da tecnologia, diz-se que vivemos numa “aldeia global”, pois as novas tecnologias da comunicação permitem-nos estar em constante contacto com o mundo.

Acontece que, embora sejamos humanos e partilhemos um acervo de elementos comuns, também há muito que nos distingue (ou complementa?...). A língua e a cultura são elementos que distinguem e aproximam, unem ou afastam e têm o poder de excluir ou de incluir. Curiosamente, estas dicotomias podem até nem estar relacionadas com a geografia do planeta, senão, vejamos: será que o português se identifica mais com o francês que está mais perto ou com o brasileiro que está separado por um oceano? Dir-se-ia que aqui estaria a questão da língua. Mas, então, será que um português se identificará mais com um espanhol ou com um timorense?

Já as relações com os nossos vizinhos espanhóis a quem chamamos ora carinhosa, ora cinicamente “nuestros hermanos” sempre foram complexas. E, contudo, eles são os nossos únicos vizinhos, uma vez que do outro lado apenas existe um oceano. Então, por que motivo se ouve ainda que “de Espanha nem bons ventos, nem bons casamentos”? Será que ainda estamos resabiados por causa de termos estado sob o domínio filipino (há séculos atrás?!).

Hoje em dia, Espanha importa grande parte de produtos portugueses e poderá vir a ser novamente grande importadora de mão-de-obra nacional, para já nem falar de alunos portugueses que concluem ou complementam os seus estudos em Espanha. Se essa ideia de repulsa por Espanha se mantivesse não haveria tanta gente a estudar espanhol e, ao estudar a língua, forçosamente, estuda-se a cultura desse país, o que vai contribuir ainda mais para arrancar de vez com essa ideia absurda de que o país vizinho ainda é o inimigo. Inclusivamente, crescem as vozes a favor do Iberismo.

Como professora de línguas, e neste caso concreto de espanhol, creio que, para além de ensinar uma “língua”, as palavras com que se pode comunicar, há que ensinar os aspetos sociais em comparação com os dos portugueses. Creio que isto serve para qualquer língua, mas no caso

do espanhol pode ser mais difícil ou mais fácil por causa da semelhança que existe entre as duas línguas. Se as línguas são parecidas, os alunos têm a tendência para pensarem que tudo será igual e não é assim, embora, muitas vezes, existam diferenças maiores entre algumas regiões espanholas do que propriamente entre certas regiões espanholas e portuguesas; ou entre o litoral e o interior português. Aqui reside o difícil da questão.

Por outro lado, será, com certeza, mais fácil aceitar que, por exemplo, o almoço se faça a uma hora distinta da portuguesa do que comer sentado no chão, como acontece noutras culturas. A questão cultural vai, por sua vez, refletir-se na sociolinguística e vice-versa.

Esperamos, portanto, poder contribuir para poder combater este desconhecimento que existe face aos espanhóis, em concreto, e alimentar a atitude de aceitação e inclusão do Outro (no geral) na personalidade dos nossos alunos, porque ao abordarmos estas questões estamos também a tratar as atitudes e valores.

Neste trabalho tentámos perceber como a componente sociolinguística é apresentada nos documentos reguladores do Conselho da Europa e do Ministério da Educação. Vimos, também, como a sociolinguística aparece “representada” em dois manuais diferentes. Por último, tentámos consciencializar os alunos para determinados aspetos da sociolinguística, proporcionando-lhes exercícios que possibilitassem um exercício de sensibilização para essa competência.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

1. Competência sociolinguística e competência sociocultural

1.1. Delimitação do objeto de estudo

Uma competência implica mais que conhecimento e destrezas. Mobiliza não só destrezas e atitudes, mas também tem em conta determinado contexto. Para se comunicar, o falante precisa ter o conhecimento da língua, mas não basta. Requer também destrezas práticas e atitudes em relação aos seus interlocutores.

Estas competências (sociolinguística e sociocultural) fazem parte de um conjunto de componentes mais vasto, que se inserem na competência comunicativa. Hymes acrescentou a dimensão social ao conceito, distanciando-se de Chomsky. Posteriormente, Canale e Swain vieram criar uma sustentação teórica ao conceito.

“A abordagem comunicativa tem como diretriz facilitar a integração entre as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, uma vez que estas constituem, em conjunto, um sistema de conhecimento fundamental para uma comunicação bem sucedida.” (Aguilar, 2001, p.80).

Portanto, a competência comunicativa articula uma série de outras competências, que também estão aliadas a fatores relativos ao indivíduo bem como ao contexto comunicativo em que se encontra.

Segundo Santa-Cecilia (2002, p.1), o enfoque comunicativo no ensino de línguas tem como finalidade desenvolver processos de aprendizagem que tenham em conta a relação de interdependência que se estabelece entre língua e comunicação, cuja importância é preponderante no processo de aquisição das mesmas. O mesmo autor dá conta de uma série de contribuições dadas ao longo do tempo, por sucessivos autores e modelos, que desembocaram numa visão mais integradora e realista centrada no aluno, na sociedade e na realidade global em que vivemos.

Breen & Candlin (1980, p. 2) referem que também é necessário aperceber-se de que a comunicação não é neutra e que os nossos afetos condicionam a nossa forma de nos comunicarmos. A aprendizagem de uma nova língua implica que conheçamos as convenções da sociedade em que se insere e os papéis sociais que cada um desempenha nesse meio para que se

evite o mais possível situações em que a comunicação não seja eficaz, por desconhecimento cultural. Portanto, segundo estes autores, o professor deve ambicionar como objetivo o desenvolvimento pessoal e social do aluno no panorama do ensino de línguas.

O aumento da consciência intercultural, segundo Kumaravedivelu (1994, p.8) é uma das macroestratégias a seguir, pois levará o estudante a compreender a perspectiva do falante nativo.

Segundo González Tejera (2010, p. 64) é necessário “reconhecer” a cultura do Outro: “ser consciente de la cultura de uno mismo en primer lugar, de las diferencias que puedan existir en la otra cultura, y de la percepción que esa cultura tenga de la de uno”.

No início deste trabalho pensámos em restringir esta abordagem à competência sociolinguística. No entanto, mudámos de opinião porque não é evidente que se possa diferenciar de uma forma nítida a competência sociolinguística e a sociocultural. Por exemplo, Jasone (2004, p.5) analisa o modelo de Celce-Murcia, Dornyei e Thurreu de 1995 e chega à conclusão que “El concepto de competencia sociocultural se aproxima al concepto de competencia sociolingüística” de outros modelos.

Também Martínez Pasamar (2005) refere que: “tampoco es uniforme la atribución de contenidos concretos por parte de los especialistas a esta competencia sociolingüística”. A mesma autora acrescenta: “parece lógico que en quienes tratan de estas cuestiones no haya discriminación nítida de reglas puramente sociolingüísticas y convenciones puramente sociales, ya que ambos aspectos se dan constantemente de manera imbricada en su actualización”.

Não vemos, portanto, como forçar uma cisão entre as duas. A importância da relação cultural com os aspetos sociolinguísticos é evidente.

Martínez Pasamar (2005) diz ainda que se o falante não dominar determinados aspetos culturais e do sistema de valores da comunidade em que o produz, o seu interlocutor poderá interpretá-lo como inapropriado ou inconveniente e até mesmo desajustado ao contexto em que se produz.

No caso de espanhóis e portugueses, o problema não está na diferença, mas antes no facto de essas diferenças se darem no que aparentemente parece ser igual e de serem, em muitos casos, subtis.

Todas estas opiniões levam-nos a interligar a sociolinguística aos aspetos culturais, já que “a fala não é mais vista como um fenómeno individual, subjetivo, mas como um produto da interação entre indivíduos pertencentes a determinado meio social” (Aguar, 2001, p. 80).

Mas o que é, afinal, a sociolinguística? Menéndez (1990, p.16) define como sociolinguística “el análisis de la variedad y variación de la lengua en relación con la estructura

social de las *comunidades de habla*, y en general, el estudio de la covariación de los hechos lingüísticos y sociales”. Portanto, a língua também adquire uma função social e varia de acordo com a sociedade em uso.

Menéndez (1990, p. 59,61) acentua a complexidade do caso espanhol, uma vez que

“el español es una vasta complejidad de dialectos geográficos y una superposición de dialectos sociales, al mismo tiempo que se afirma sobre ese mosaico de dialectos y subdialectos. Complejo dialectal con coexistencia de distintos estados fonológicos, en menor medida, y con acumulación indiferenciada de regionalismos léxicos, especialmente”. (pág. 59)

Também não podemos esquecer que o espanhol não é unicamente falado na Espanha (não sendo também a única língua do país) e que adquire particularidades diferentes nos restantes países onde é língua oficial e até nos países em que não é, nomeadamente nas comunidades hispânicas em países como os Estados Unidos da América. Portanto, podemos encontrar diversas variedades de espanhol não só a um nível mundial, mas dentro da própria Espanha.

Fenómeno semelhante acontece com a língua portuguesa nos PALOP e em países onde a emigração portuguesa tem uma forte expressão.

Ora, se queremos encarar a língua não só como objeto comunicativo, mas também como instrumento social, há que identificar diferentes acontecimentos comunicativos:

“la unidad básica de la interacción verbal en la comunidad de habla es el *acontecimiento comunicativo*, determinado por el conjunto de elementos integrantes (participantes, situación, forma y contenido del mensaje, fines, tonalidad, género, reglas para la interacción y normas de interpretación”. (p. 235-236)

Deste modo, Menéndez (1990) afirma que a conversação é encarada como uma “negociação” entre os seus interlocutores, de acordo com os seus conhecimentos prévios e com as características contextuais em que se encontram.

Segundo Aguiar (2001, p. 81), a competência sociolinguística não é suficientemente trabalhada por se ter um enfoque gramatical, ou por não se dar o devido valor a esta competência, ou ainda pela pouca disponibilidade do “input”. Este facto dá origem a que os alunos não acompanhem o nível das demais competências, inclusivamente em níveis avançados.

Depois da leitura de diferentes autores e de opiniões diversas cremos aproximarmo-nos das visões dos autores que não veem a competência sociolinguística como uma componente isolada, mas sim em estrita ligação com a sociocultural. O desconhecimento cultural e das regras de convenção de uma sociedade pode levar a situações de insucesso comunicativo. A distinção entre o que é puramente sociolinguístico do que é cultural é, de facto, tarefa árdua senão de impossível concretização. Optaremos, portanto, por uma abordagem neste trabalho onde estas competências se interliguem.

1.2. A competência sociolinguística no Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR – Conselho da Europa)

Segundo o Conselho da Europa (2001, p.19) o QECR pretende ser um instrumento de trabalho facilitador e nivelador de aprendizagens, que oriente tanto os aprendentes como os responsáveis pelo ensino de línguas a posicionarem os conhecimentos e as capacidades que são inerentes à aprendizagem de uma (ou mais) língua(s) nova(s).

Tendo em conta que a Europa se tornou (pelo menos em teoria) numa União e que este sistema pressupõe a mobilidade dos seus membros inclusivamente ao nível laboral, nada mais lógico do que tentar estabelecer bases comuns para a aprendizagem das línguas, numa comunidade que integra atualmente 28 estados-membros. Em lugar de eleger uma das línguas faladas nestes países, a União Europeia pretende valorizar a diversidade de cada uma delas.

Mais do que a língua, pretende-se que se aprenda numa abordagem intercultural que faculte as ligações sociais entre os indivíduos, eliminando preconceitos e discriminações e facilitando a aceitação do Outro. Daí que os conceitos de Plurilinguismo e Pluriculturalismo estejam contidos neste QECR.

Para que esta aceitação do Outro se faça é necessário que o indivíduo possua capacidades heurísticas que facilitem este processo.

Nesta perspetiva, surge uma abordagem orientada para a ação, que leva em conta não só os aspetos linguísticos e culturais como os “recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto de capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social” (Conselho de Europa, 2001, p. 29).

Para o uso e aprendizagem da língua descrevem-se no QECR um conjunto de fatores: competências gerais e competências comunicativas em língua, contexto, atividades linguísticas,

processos linguísticos, texto, domínio, estratégia e tarefa. Como se pode verificar, não se trata de um processo nada simples.

A importância do conhecimento prévio que o indivíduo já possui de outras ou da sua própria língua materna também é descrito como relevante na aprendizagem de uma nova língua, o que vem confirmar a pertinência do nosso trabalho em contrapor português e espanhol no ensino de ELE. Segundo o Conselho da Europa (2001,p.73) “o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos: O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade”. Ou seja, as competências desenvolvidas através do conhecimento de uma nova língua e cultura interrelacionam-se com as até aí adquiridas e fomentam uma abertura ao Outro, permitindo ao aprendente ser também ele um mediador entre elementos que não saibam comunicar entre si, o que vem possibilitar o desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

A sociolinguística aparece associada à competência comunicativa, juntamente com a linguística, incluindo a pragmática. Segundo o Conselho da Europa :

“as competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.” (Conselho da Europa, 2001,p.35)

Portanto, como podemos observar, a sociolinguística e a cultura também aqui aparecem intrincadas. O aspeto que me parece mais curioso desta definição é que o Conselho da Europa chama a atenção de que os interlocutores podem não ter consciência do grau de afetação desta componente na comunicação. Ora, certamente que a consciencialização dos alunos para esta realidade ajudará em muito a aprendizagem de línguas (e culturas) dos mesmos.

É evidente que, sendo a sociolinguística a língua posta em uso na sociedade, o contexto vai ser um fator determinante na análise desta componente, pois “a necessidade e o desejo de comunicação surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação” (Conselho da Europa, 2001,p.75). Por isso, se distinguem no QECR diferentes domínios onde a sociabilidade se desenrola e que deverão ser tomados em conta no momento da elaboração de materiais de aprendizagem. (Sobre este aspeto veja-se o ponto 1.4 onde refiro um manual que tem em conta estes domínios).

O comportamento paralinguístico apresentado no QECR também assume relevância nas relações sociais. A linguagem corporal que inclui gestos, expressões faciais, postura, contacto visual e corporal e a proximidade variam de acordo com o contexto e as finalidades de comunicação dos interlocutores. Também o uso de sons orais extralinguísticos e os traços prosódicos podem influenciar a interpretação do nosso enunciado.

Numa comunicação eficaz trabalhamos ainda com questões estratégicas como saber lidar com mudanças de tema, de área; contornar ruturas de comunicação como os lapsos de memória, compensando o discurso com estratégias como a reestruturação, a circunlocução, a substituição; pedir esclarecimentos resolvendo mal entendidos e ambiguidades e usando estratégias de remediação para resolver problemas de lapsos de língua ou incompreensões de palavras.

Quanto ao conhecimento sociocultural, aparece destacado no QECR definido como “conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada” (Conselho da Europa, 2001,p.148), sendo exemplificado no primeiro ponto com “a vida quotidiana” onde se inserem aspetos de que tratarei no projeto que irei implementar, tais como: “comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa”.

Já no ponto 3, relações interpessoais também aparecem: “estrutura social e relações entre classes; estruturas e relações familiares; relações entre gerações”.

No ponto 5 é referido o conhecimento das convenções que regem os comportamentos.

No ponto 6 referem-se as convenções sociais que incluem entre outros “refrescos, bebidas, refeições”; “convenções e tabus da conversação e do comportamento”; duração da visita” e “modo de sair/de se despedir”.

Observa-se também no QECR que a competência sociolinguística surge intrincada na competência sociocultural, o que se coaduna com a nossa visão escolhida para trabalhar neste projeto: “uma vez que a língua é um fenómeno sociocultural, muito do que é apresentado no QECR, especialmente no que diz respeito ao sociocultural, é relevante para a competência sociolinguística” (Conselho da Europa, 2001, p. 169).

Dentro da competência sociolinguística são destacados os marcadores linguísticos de relações sociais dependentes do estatuto relativo dos interlocutores, da proximidade de relação e do registo do discurso, como as formas de saudação, as de tratamento, as convenções para a tomada de palavra, o uso e escolha de exclamações. Também surgem as regras de delicadeza que são uma fonte de mal entendidos e que são classificadas como delicadeza positiva e negativa. Refere-se ainda a utilização apropriada de algumas palavras e a falta de educação. As expressões

de sabedoria popular como os provérbios, as expressões idiomáticas, as expressões familiares, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques são os restantes itens.

1.3. A competência sociolinguística no Programa de Espanhol Iniciação, formação específica do 10º ano, do Ministério da Educação (MEC)

Este programa data também do ano de 2001 e veio na sequência das disposições do QECR. Tal como no QECR alia língua a cultura: “ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam”. (Ministério da Educação, 2001,p.3).

Uma das finalidades deste programa é “desenvolver a consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e com as culturas por ela veiculadas” (Ministério da Educação, 2001,p.7).

Também o método comunicativo foi o privilegiado neste programa, surgindo nele a competência comunicativa como macrocompetência integradora das subcompetências linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística.

Há, com efeito, uma referência explícita ao QECR referindo uma metodologia orientada para a ação e organizada por tarefas em que se utilize a língua em situações ditas autênticas. O enfoque é dado aos alunos, que são considerados os protagonistas da aprendizagem e que devem realizar na aula situações comunicativas que proporcionem a prática dos conteúdos linguísticos e não-linguísticos como as que realizam na sua vida quotidiana. Deverão existir tarefas finais e através destas abordar-se as intermédias, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação.

Deste modo, os alunos devem ser responsabilizados pela sua aprendizagem na língua, o que “implica uma postura activa na aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001, p. 22).

À semelhança do QECR, segundo o Ministério da Educação (2001) o aluno vai desenvolver-se enquanto aprende outra língua, proporcionando também um incremento do conhecimento da sua própria língua materna, fazendo-o não só através da língua em si, como também numa perspetiva sociocultural. Esta perspetiva fará o aluno pensar e atuar de uma forma mais integradora, valorizando o Outro, através da educação para a cidadania. Estas perspetivas estão bem visíveis nas finalidades que se descrevem no programa.

A aquisição da língua estrangeira dá-se, assim, como uma “construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do *input* linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema.” (Ministério da Educação, 2001, p.4).

Fazem-se as correspondências entre os níveis do QECR, atendendo às especificidades dos alunos portugueses, referindo-se que ao nível do 10º ano (iniciação) os alunos deverão atingir os níveis A1 e A2.1.

Tal como referimos na introdução deste trabalho, a proximidade entre português/espanhol e Portugal/Espanha pode ser um fator facilitador (pelas características das línguas e pela proximidade geográfica que permite contactos socioculturais) ou dificultador (quando o aluno não se dá conta das diferenças), sendo necessário “trabalhar e reflectir sobre as diferenças e semelhanças”. (Ministério da Educação, 2001, p.5).

Segundo González Tejera (2010, p. 230) “cuando los idiomas son parecidos, muchas veces se produce una relación del tipo «como-nos-entendemos-debemos-ser-parecidos». Y esto es una trampa que lleva en muchos casos a la confusión”. Os “falsos amigos” são o exemplo mais claro destas confusões e há que estar bastante atentos quando surgem, porque podemos pensar que os alunos os estão a compreender quando, na realidade, podem estar a fazer ligações ao significado em português.

No programa, observam-se os seguintes objetivos relacionados com a componente sociolinguística e sociocultural (Ministério da Educação, 2001, p.8): “Produzir, oralmente e por escrito, mensagens relacionadas com os seus interesses de comunicação e com temas socioculturais familiares”; “Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros, e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação”; “Aprofundar o conhecimento dos aspectos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade”.

Quanto aos conteúdos, encontram-se organizados em quatro parâmetros: competências comunicativas, autonomia na aprendizagem, aspetos socioculturais e conteúdos linguísticos.

Em relação às competências comunicativas, o programa segue o QECR, sendo especificados os graus de desempenho que se esperam no final de ciclo dos alunos divididos em compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita.

Ao nível do 10º ano destacamos os seguintes por se adequarem ao que pretendemos fazer no projeto a apresentar (Ministério da Educação, 2001, p.10): “Interpretação da informação

global e específica em textos orais e escritos, activando conhecimentos prévios e utilizando o contexto”; “Interacção com interlocutores de forma controlada nas situações trabalhadas, próprias das actividades da aula e da escola”; “Desenvolvimento de competências comunicativas que permitam superar interrupções na comunicação e reconhecimento dos erros como parte do processo de aprendizagem” e “escrita de textos curtos de interacção com colegas e seguimento de modelos para relatar experiências e exprimir gostos”.

Os aspetos socioculturais surgem à parte. Também se referem, como no QECR, os “domínios de referência, temas, tarefa e projectos” (Ministério da Educação, 2001,p.12) que se devem coadunar às necessidades e interesses dos alunos. No 10º ano sublinhamos: “Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos” (Ministério da Educação, 2001, p.13).

Os próprios conteúdos linguísticos vêm contextualizados: “o objectivo não é a reflexão metalinguística mas o uso contextualizado desses elementos” (Ministério da Educação, 2001, p. 14).

É de salientar que, segundo o Ministério da Educação (2001, p. 18) a subcompetência sociolingüística pode incluir-se na pragmática, o que se vai verificar no manual adotado pela escola, e não há propriamente um destaque concreto para esta subcompetência, estando esta integrada na outra.

Neste programa também se sugerem estratégias de aprendizagem enfatizando, desde logo, a motivação dos alunos. Os alunos deverão comunicar o mais possível na língua estrangeira, mesmo que isso possa implicar erros. A inferência, a intuição e a adivinhação do que não se conhece também são estratégias a seguir, assim como são aconselhadas técnicas de estudo. O contraste entre português/ espanhol (e até com outras línguas) também é posto em evidência ao longo do programa.

O erro surge descrito como um instrumento de trabalho com o qual se pode aprender e progredir. Cremos que este aspeto é muito importante. É crucial que o aluno tenha consciência deste facto para que possa “arriscar” sem ter receio de falhar ou sentir-se constrangido porque errou. Os alunos devem ter a capacidade de fazer uma “co-avaliação” (Ministério da Educação, 2001, p.26) sendo capazes de avaliarem os seus próprios progressos e assim contribuindo para aprender a aprender.

Em suma, diríamos que o Programa de Espanhol Iniciação, formação específica do 10º ano se espelha no *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*.

Fazemos apenas um pequeno reparo a este programa no que concerne às sugestões de recursos que são apresentadas, pois grande parte de recursos em linha já não se encontram disponíveis e outros haverá, atualmente, que deveriam ser referenciados. Poderia o Ministério da Educação fazer uma atualização, uma vez que este programa já se encontra em vigor há 12 anos, o que é considerada uma eternidade no meio internauta.

1.4. A forma como a competência sociolinguística se apresenta no manual adotado (*Endirecto.com*) em contraste com um manual (*PasaporteELE*) com uma estrutura diferente

Decidimos estabelecer uma comparação destes dois manuais por vários motivos. Em primeiro lugar, porque não acreditamos que se deva restringir a nossa aula seguindo exclusivamente o manual como se fosse uma cartilha de ABC, até porque, muitas vezes, nem sequer participámos da escolha de dito manual. Por outro lado, numa altura em que os cortes se sucedem a um ritmo avassalador, a escola (e os alunos) não dispõem de grandes meios económicos para facultar recursos diferentes. Como em tudo, há que prevalecer o “bom senso” e tentar aproveitar o que de melhor tem o manual adotado, completando, sempre que possível com outros recursos (até porque os encarregados de educação não veem com bons olhos – e com razão – que os livros que comprem a custo para os filhos não sejam aproveitados). Outra solução (mais trabalhosa, mas mais económica) será aproveitar o material em bruto (por exemplo, textos, imagens, etc.) que o nosso manual contém, criando uma exploração diferente desses recursos por nós próprios. Claro que, nesta ânsia de encontrarmos o material perfeito para cada turma (o que é uma utopia) os professores acabam por encontrar manuais completamente diferentes, com organizações e métodos distintos entre si. O que costuma suceder é aproveitar o que de melhor e mais adequado se vai encontrando nestas pesquisas que, obviamente, não se restringem a manuais.

Numa destas pesquisas por materiais complementares ao manual adotado, encontrei o *Pasaporte ELE*, que se promove como totalmente adaptado ao QECR. Centrámos a comparação na unidade temática que iremos tratar no projeto (“A la mesa”/ “Alimentarse”) Vejamos, então, as diferenças entre ambos.

Figura 1- Unidade didática do manual adotado (Pacheco e Sá, Endirecto.com1,2013, p. 5)

UNIDAD	PÁG.	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS CULTURALES	TEXTOS
unidad 6 Vamos a divertirnos	86	<ul style="list-style-type: none"> Actividades de ocio Deportes 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar gustos Llamar por teléfono Invitar / aceptar / rechazar Quedar Hacer planes Hablar de acciones pasadas 	<ul style="list-style-type: none"> Perífrasis ir a + infinitivo Pretérito perfecto 	<ul style="list-style-type: none"> Fiestas en España Fiestas en América latina Pueblo Mapuche – Nguillatún 	<ul style="list-style-type: none"> No es lo que parece Canción: <i>Un buen día</i> <p>TAREA FINAL Organiza un fin de semana.</p>
A TODO VAPOR	96	AUTOEVALUACIÓN				
unidad 7 A la mesa	100	<ul style="list-style-type: none"> Comidas Alimentos y bebidas Cubiertos Platos Cantidades 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir en una tienda Pedir algo en un restaurante Expresar acuerdo y desacuerdo Expresar cantidad / intensidad 	<ul style="list-style-type: none"> Muy, mucho Sí, no, también, tampoco Acentuación 	<ul style="list-style-type: none"> Platos típicos españoles Malentendidos culturales Historia de los huevos rotos con patatas 	<ul style="list-style-type: none"> El pintor de los "gordos" habla de comida Canción: <i>Vámonos de tapas</i> Malentendidos culturales <p>TAREA FINAL Haz un menú para una cena y haz la compra.</p>
A TODO VAPOR	110	AUTOEVALUACIÓN				

Figura 2 – Unidade didática do manual Pasaporte 1 (Aragón, Gili & Barquero, 2007)

Módulo 3

alimentarse

Ámbito Personal 9.

Hablas de tu dieta.

- **Competencia léxica:** los alimentos.
- **Competencia gramatical:** el género, el número y los artículos definidos.
- **Competencia funcional:** expresar gustos y hablar de la frecuencia.
- **Competencia sociolingüística:** el tapeo y el uso de los diminutivos.
- **Competencia fonética y ortográfica:** el acento en la última sílaba.

Ámbito Público 10.

Organizas una fiesta en casa.

- **Competencia léxica:** los números hasta 1000.
- **Competencia sociolingüística:** los pesos y las medidas.
- **Competencia funcional:** expresar gustos y opiniones.
- **Competencia gramatical:** el verbo *parecer* en Presente.
- **Competencia fonética y ortográfica:** el acento escrito en la última y en la penúltima sílaba.

Ámbito Profesional 11.

Organizas una comida de empresa.

- **Competencia sociolingüística:** las formas de comer.
- **Competencia léxica:** los platos de comida.
- **Competencia funcional:** manejarse en un restaurante.
- **Competencia gramatical:** el artículo indefinido.
- **Competencia fonética y ortográfica:** las letras *ce*, *zeta* y *cu*, y los sonidos /k/ y /θ/.

Cultura hispánica

La gastronomía hispana.

- La buena cocina hispana.
- La gastronomía española y las denominaciones de origen.
- La comida y los horarios.

Ámbito Académico 12.

Portafolio: evalúa tus conocimientos.

Laboratorio de Lengua: refuerza tu aprendizaje.

Podemos, desde logo, observar as diferenças a partir dos índices dos manuais.

No manual português a divisão é feita entre “contenidos léxicos”, “contenidos funcionales”, “contenidos gramaticales”, “contenidos culturales” e “textos”, onde se explicita qual é a “tarea final” da unidade. A autoavaliação surge como forma de questionário.

Já no manual espanhol essa divisão é feita de uma forma mais complexa, mas mais clarificadora. A divisão é feita por “ámbitos” (os domínios presentes no *Quadro*). Para cada um dos domínios pessoal, público e profissional é apresentada uma tarefa. É necessário ressaltar que, em muitas situações, estão relacionados mais do que um domínio (esfera de ação ou área de interesse). No QECR aparecem os seguintes: público, privado, profissional e educativo (Conselho da Europa, 2001, p. 76), apresentando-se no quadro 5 da p. 77 e 78 algumas categorias descritivas destes domínios.

Dentro de cada um destes domínios encontram-se discriminadas cada uma das competências: léxica, gramatical, funcional, sociolingüística e fonética e ortográfica. A cultura

hispânica aparece como que transversalmente e, por último, surge o “âmbito académico”, que comporta o portefólio (onde os alunos fazem uma autoavaliação dos seus conhecimentos) e o laboratório de língua para reforçar a aprendizagem (nomeadamente nas competências em que tenham mais dificuldades).

Portanto, logo após a análise do índice constatamos que este manual está mais próximo do QECR, tendo a vantagem de discriminar as diferentes competências, possibilitando ao aprendente uma consciencialização do que está a trabalhar, para além de trabalhar os diferentes domínios propostos no quadro.

Abrindo a unidade do manual português, verificamos o que já havíamos constatado no índice. Não há propriamente uma consciencialização dos alunos para o que estão a trabalhar. Trabalham-se as competências enunciadas no índice e o domínio profissional não é, efetivamente, contemplado.

No manual espanhol, a discriminação feita no índice é realmente respeitada, utilizando-se cores de letras diferentes para cada um dos domínios e assinalando-se a respetiva competência que está a ser trabalhada.

Cremos que a organização do *Pasaporte ELE* está mais bem conseguida e ajuda os alunos a tomarem consciência das várias competências que vão trabalhando. Aliás, de vários manuais que fomos observando este dá realmente importância à sociolinguística, não a diluindo noutras competências.

É evidente que as competências não são estanques e que, como já referimos anteriormente, a sociolinguística tem uma relação muito íntima com a sociocultural. Contudo, pelo que analisámos do QECR, deve, de facto, haver espaço para que esta possa ser devidamente tratada.

2. Questões concretas a abordar no projeto

2.1. A competência sociolinguística – temas a tratar

Neste capítulo apresentaremos as principais temáticas que iremos desenvolver no nosso projeto. Apesar de serem questões não pertencentes ao mesmo nível (englobam aspetos de sociolinguística e outros específicos de morfossintaxe) surgem agregados neste ponto por serem questões que vamos abordar nas nossas aulas. O nosso projeto será inserido numa unidade didática específica em que trataremos de todo o tipo de questões. Tentaremos inserir o nosso projeto na prática pedagógica e não submeter a lecionação da unidade didática ao nosso trabalho. Por outras palavras, a escolha dos nossos temas e a implementação do nosso projeto será o menos “forçada” possível, salvaguardando a aprendizagem dos alunos a todos os níveis. Nos subcapítulos que se seguem, fundamentaremos os principais temas que abordaremos na prática. Tratou-se, portanto, mais conveniente agregá-los desta forma.

2.1.1. Linguagem como forma de comportamento social

“Si consideramos el lenguaje como una forma de comportamiento social, la interacción verbal es un proceso estrechamente relacionado con el contexto cultural y la función social, y el discurso es regulado de acuerdo con normas y expectativas socialmente reconocidas. Los hechos lingüísticos deben analizarse dentro del entorno de la lengua misma y del contexto más amplio del comportamiento social” (Menéndez, 1990, pp. 53-54).

Antes de mais, acreditamos que seja necessário transmitir esta ideia aos alunos. A escolha da linguagem comporta não só opções linguísticas, mas também questões relacionadas com as atitudes e valores. Quando assistimos, hoje em dia, a *reality shows* onde se vulgarizam e tomam como exemplo pessoas que não têm o menor pejo em dar rédea solta à língua, mesmo sabendo que estão a ser vistas na televisão, talvez não se esteja a passar a mensagem correta aos nossos jovens. Assim, pensam que tudo é permitido e que tudo podem dizer, esquecendo-se que lidam todos os dias com outras pessoas que são suscetíveis a estes abusos de falta de normas e de educação. Os alunos precisam de aprender que viver em sociedade é conviver com outras pessoas e que não se pode tratar de igual forma o amigo, um familiar, o professor ou o patrão, num futuro emprego. Infelizmente, o que se constata é o desconhecimento (em alguns casos; em outros, a indiferença) de este conjunto de normas sociais. Por exemplo, quando se ensina a carta formal/

informal na disciplina de Português, assiste-se com frequência a um desleixo dos alunos na aplicação destes conhecimentos numa situação concreta. Se é difícil ensinar a competência sociolinguística na língua materna, mais ainda o será no contexto de uma língua estrangeira.

Os discentes precisam de tomar consciência que essas normas e formas aceites (ou não aceites) na sociedade podem variar, de acordo com a realidade cultural em que se está inserido e, acima de tudo, aprender a respeitar estas diferenças e aceitá-las.

O aluno de hoje em dia já não é somente um jovem português; é um cidadão do mundo que vive numa União Europeia. Pode (e deve) começar por se aperceber que a linguagem que escolhe utilizar todos os dias não é uma opção avulsa e que saber utilizá-la proporcionar-lhe-á um melhor entendimento com os restantes seres humanos.

Ao longo dos tempos cada comunidade vai desenvolvendo normas de comunicação. No entanto, a maioria dessas normas não estão escritas e, embora sejam conhecidas dos membros da sua comunidade são difíceis de perceber para um estrangeiro. Por isso, o desconhecimento dessas normas por um estrangeiro, por um lado, e, por outro, a estupefação do membro da comunidade perante o comportamento do outro, dão lugar a equívocos. A chave para o esclarecimento desses equívocos consiste na consciência de ambos os lados da diferença do “como” se diz o que se pretende comunicar.

2.1.2. Variação social

Segundo Menéndez (1990, pp.39-40) há variedades sociolinguísticas que são condicionadas pela situação comunicativa e estas estão relacionadas, obviamente, com a cultura inerente a esse contexto.

Nesta perspectiva cabem os registos de língua que observaremos em contextos diferentes. Imaginando que estamos a saborear uma refeição num restaurante, utilizaremos diferentes registos se esse almoço for com amigos, ou com familiares ou com colegas de trabalho. A própria forma como pedimos a refeição já pressupõe uma seleção específica de determinado registo. Para além do mais, há sempre uma distinção, caso seja uma comunicação oral ou escrita.

Também podemos observar variações que têm a ver com a geografia, com a idade, com a classe social ou outras.

Neste parâmetro abordaremos as formas de tratamento formal/ informal e algumas expressões de cortesia em contexto.

O português tende a ser mais formal que o espanhol, por exemplo, na utilização de títulos: “resulta curiosa la distinción de títulos tan frecuentemente utilizada entre los portugueses. Ser Doctor, Ingeniero o simple titulado medio no tiene la más mínima importancia en España” (González Tejera, 2010, p. 98). O desconhecimento destas diferenças pode levar a pensar que não se respeitam hierarquias e conduzir ao equívoco.

2.1.3. Conversação

A conversação pressupõe que haja uma interação e embora estejamos a referir-nos a um registo oral, segue as suas próprias regras. Por exemplo, González Tejera refere no seu livro *Portugueses y españoles – una guía para entenderse mejor* (2010) que levou algum tempo para entender como fazer uma simples chamada telefónica em Portugal:

“Con el tiempo descubrí esto del protocolo en las llamadas telefónicas. Debo reconocer que es complicado. Las llamadas son formales y respetuosas: Hay primero que decir quién es el que llama, cuál es el motivo, esperar respuesta sin celeridad, y una vez finalizada la conversación, estar en torno a treinta o cuarenta segundos, diciendo uno y otro así como «con licença (*sic*), obrigado, adeus, adeus, ate próxima» y esto se hace con una especie de movimiento descendente de cabeza, como si acompañases con la cabeza hasta colgar el teléfono. Si cortas la comunicación sin decir aquello, pues en fin, el otro se queda sorprendido.” (2010, p. 101).

O intercâmbio verbal depende de fatores relacionados com os falantes e dos objetivos a que se propõem nessa comunicação. Menéndez (1990) refere características como o sexo, a idade, o grau de conhecimento, as diferentes finalidades práticas do discurso (por exemplo, pedir uma refeição) e a intervenção passiva ou não de outros interlocutores que podem ou não ouvir a conversa.

Assim, Menéndez (1990, pp. 48-49) refere-se aos “actos comunicativos” que são compostos por “actos ilocutivos e interactivos” e que pressupõem movimentos interativos dos interlocutores que funcionam em intercâmbio. É importante para que estes atos comunicativos se deem que os interlocutores tenham noção de como gerir os “turnos de habla”, o que poderá ser feito não só por elementos linguísticos, mas também por outros paralinguísticos.

Segundo o Conselho da Europa (2001, p. 36):

“Na interação participam oralmente e/ ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.”

No programa que analisámos as atividades relacionadas com a interação são aconselhadas quer através da escrita, preparando pequenos textos com colegas e seguindo modelos, quer na oralidade pondo esses textos em prática, de uma forma controlada. Como o trabalho a pares também é indicado, acreditamos que está encontrada uma boa via para desenvolver a competência sociolinguística.

Pensamos que este tipo de exercícios seja importante também para saber lidar com o erro e para desenvolver competências atitudinais, que facilitarão não só o desenvolvimento de competências do próprio aluno, mas também o dos colegas. Os exercícios deste cariz contribuem, com efeito, para que se pratiquem as estratégias de controlo sugeridas no QECR.

Além do mais, exercícios de interação a pares permitirão uma recolha mais eficaz dos materiais produzidos pelos alunos através de uma gravação sonora e com a qual será mais fácil proceder a uma análise. O próprio QECR menciona que “as gravações dos discursos espontâneos e das conversas podem ser transcritas e analisadas” (Conselho da Europa, 2001, p. 142).

2.1.4. Uso do diminutivo

Geralmente, o diminutivo, tanto em português como em espanhol, faz-se acrescentando um sufixo à palavra e serve para representar uma forma menor. No entanto, num contexto sociolinguístico, adquire propriedades diferentes de expressar somente uma forma mais pequena. Pode ter um valor positivo, negativo, expressar carinho, ironia, simpatia, antipatia, atenuar ou reforçar o sentido, enfim, manifesta sentimentos e emoções. Inclusivamente, o diminutivo pode ter até valor de aumentativo. Por exemplo, se se estiver a admirar uma mansão e se se fizer o comentário “gostava de ter uma ‘casinha’ destas!”, neste caso, até tem a significação contrária (embora apenas num contexto irónico). Portanto, há que analisar os diminutivos no seu uso real, em contexto, ou seja, utilizando a competência sociolinguística.

O mesmo sucede com o espanhol:

“el análisis del uso de esta marcación permite observar regularidades tanto en la conformación de la escena discursiva donde se echa mano del diminutivo cuanto en las intenciones comunicativas que establece el emisor. El uso de un diminutivo permite al hablante crear contextos comunicativos siempre novedosos y, sobre todo, altamente idiosincrásicos, pues su uso parece estar regulado culturalmente.” (Noverón, 2005, p. 79)

Segundo Noverón (2005), o uso do diminutivo pode ser de tipo referencial (com significado descritivo) ou ter significado subjetivo. Esta subjetividade relaciona-se com o recetor e consigo, portanto, este uso depende da forma como o falante se posiciona face ao ato comunicativo.

Esta autora sugere três classificações semântico-pragmáticas: “Valoración cuantificadora: a) Cuantificadora (uso referencial); b) Descentralizadora e c) Centralizadora”; “Valoración cualificadora: a) Negativa; b) Positiva” e “Valoración relacional: a) Irónica; b) Amortiguadora; c) Respetuosa” (Noverón, 2005, p. 81).

Os diminutivos em espanhol indicam uma relação que o falante estabelece com a sociedade e com a entidade “diminuída”, concedendo-lhe, assim, uma significação subjetiva. Deste modo, o diminutivo torna-se uma ferramenta pragmática para marcar significações no discurso.

Iremos observar o uso de alguns diminutivos em contextos diferentes, em distintos atos comunicativos, para que os alunos possam perceber quais são as intenções do falante ao utilizá-los e possam estabelecer comparações com o português.

2.1.5. Expressões idiomáticas

As expressões idiomáticas existem em todas as línguas e variam em função do país ou da região. São de uso comum e utilizam-se normalmente numa comunicação mais informal. Estas expressões não são passíveis de uma tradução literal. As palavras que as compõem não podem ser traduzidas uma a uma, pelo contrário. O seu significado assume um carácter global. Tem todo o sentido trabalhar estas expressões se estamos a lidar com elementos da sociolinguística. Não só estaremos a ampliar os conhecimentos da língua estrangeira como, ao estabelecermos comparações com o português, enriqueceremos o domínio dos alunos na língua materna.

Uma vez que estas expressões se transmitem “de geração em geração” estaremos também a preservar este património cultural, já que o veículo do mesmo estará no uso que os alunos lhes derem. Segundo Alvarez (2000, p. 13):

“As expressões idiomáticas, parte integrante e rica de todas as línguas, representam um dos elementos mais pitorescos dela. São traços característicos muito importantes da língua falada, e constituem uma grande dificuldade para estrangeiros, porque é impossível conhecer uma língua quer falada, quer escrita, sem se conhecer um número de expressões idiomáticas ou pelo menos as mais usadas.”

Tentámos, neste capítulo, fundamentar teoricamente alguns aspetos que iremos abordar nas nossas aulas para chamarmos a atenção dos alunos para a importância da sociolinguística na aprendizagem de uma língua estrangeira.

PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 1

1. Enquadramento e apresentação do estudo

1.1. Contexto de emergência

O cidadão do século XXI deixou de se circunscrever à sua aldeia, à sua cidade, à sua região e até mesmo ao seu país. O português, não deixando de o ser, passou também a ter o estatuto de europeu. Embora a abstenção nas últimas eleições tenha mostrado que a maioria de nós ainda não se consciencializou de tal facto, a verdade é essa. Somos regidos não só pelas leis e diretrizes portuguesas, mas também pelas da União Europeia. Para não nos alargarmos mais, basta limitarmo-nos ao exemplo da nossa área, a educação. Por exemplo, os programas das disciplinas de línguas do Ministério da Educação baseiam-se no QECR do Conselho da Europa.

Um cidadão europeu, hoje em dia, pode, com facilidade, estudar ou trabalhar num dos países da restante comunidade europeia e circular livremente entre os seus membros.

Acresce que a crise instalada em Portugal fez com que muitas pessoas procurassem melhores condições de vida em outros países europeus e fora destes.

Por último, as novas tecnologias que nos permitem viver numa “aldeia global” criaram condições para que nos pudéssemos aproximar do Outro nem que seja de uma forma virtual.

Todas estas mudanças far-nos-iam supor uma maior uniformidade cultural entre as pessoas. Contudo, como referimos anteriormente, o português continua a ser português, o espanhol, espanhol e por aí adiante. Por outras palavras, ainda que exista uma maior proximidade e que (pelo menos ao nível da Comunidade Europeia) possa existir uma certa uniformização em relação a determinados aspetos, não cremos que a identidade cultural de cada país esteja posta em questão e, por conseguinte, sempre existirão diferenças importantíssimas que convém ter em conta quando pretendemos comunicar com alguém a cuja sociedade não pertencemos.

Enquanto professores, ou, por outras palavras, formadores de cidadãos, assumimos um papel fundamental na consciencialização dos nossos alunos para esta realidade. Devemos prepará-los para este mundo de constantes intercâmbios interculturais e plurilingues, pois, de uma maneira ou de outra, mais tarde ou mais cedo, os nossos jovens movimentar-se-ão neste meio e devem estar cientes desta diferenciação. É evidente que não nos referimos apenas a saídas do nosso país. Referimo-nos também ao movimento inverso, de contacto com pessoas estrangeiras no nosso próprio país e ao processo de integração dessas pessoas na nossa sociedade, que deve ser facilitado por todos.

Para que haja comunicação eficaz entre pessoas de línguas e culturas diferentes tem que existir, antes de mais, uma postura de abertura e aceitação do Outro. A partir deste ponto, está erguida a ponte que permitirá o conhecimento e a compreensão da língua e da cultura do Outro. Por sua vez, este processo permitirá que cada um dos intervenientes deste processo conheça melhor a sua própria identidade.

Embora pensemos que este assunto tenha de ser trabalhado transversalmente em todas as disciplinas do currículo escolar, as aulas de línguas serão, com certeza, o “espaço” ideal para o fazer. Mais do que isso, analisando os programas do Ministério da Educação, os conteúdos sociolinguísticos e socioculturais têm de estar presentes no ensino das línguas estrangeiras. Mas será que esta consciencialização dos alunos para estes temas é efetivamente apreendida pelos mesmos? Os discentes aprendem realmente estas diferenciações? São capazes de as aplicar quando utilizam uma língua estrangeira para se comunicar? Ou, pelo contrário, sujeitar-se-iam a grandes equívocos comunicativos numa situação real e nem se aperceberiam desse facto?

Segundo Trujillo (2005, pp. 11-12) a consciência cultural é um processo de tomada de consciência da cultura em três planos diferentes: consciência de multiculturalidade (a diversidade existente na sociedade conduz à criação de várias “culturas” por diferentes tipos sociais), consciência de pluriculturalidade (um indivíduo apresenta várias facetas de acordo com a situação sócio-comunicativa) e consciência de interculturalidade (o êxito do ato comunicativo também depende do conhecimento do indivíduo de convenções culturais subjacentes a essa interação). Como tal, o ensino de línguas deve fomentar esta consciencialização utilizando materiais de diversidade sociocultural nas aulas para que os alunos tenham acesso a uma variedade de experiências comunicativas. Esta preocupação em que os discentes experimentassem situações aproximadas à realidade esteve presente aquando da planificação das nossas atividades.

Passaremos, então a especificar as questões e objetivos deste estudo.

1.2. Questões e objetivos

O trabalho apresentado tem como objetivo consciencializar os alunos para a componente sociolinguística (e por inerência a sociocultural) na aula ELE, através de um estudo de caso com características de investigação-ação que adiante apresentaremos. Mais especificamente pretende fazê-lo em determinados contextos (neste caso, relacionados com a unidade didática em estudo).

Por outro lado, pretende também aumentar a consciência da importância dessa competência, para que os alunos compreendam os mecanismos que devem trabalhar para aumentá-la, por exemplo, não achar que as expressões e comportamentos são idênticos em determinada situação concreta e conhecer os comportamentos dos falantes nativos (e as causas desses comportamentos na perspectiva da cultura meta). Por último, imitar esses comportamentos.

Tendo em vista estes objetivos pretendemos responder à questão: os alunos conseguiram evoluir positivamente na sua tomada da consciência da componente sociolinguística/sociocultural depois da implementação do projeto?

Tentaremos, ainda, obter respostas às seguintes perguntas: como era esta consciência antes da intervenção? Como se manifestou durante a implementação do projeto? No final da intervenção, houve ou não avanços positivos?

Através da análise dos dados recolhidos neste estudo e das conclusões que daí advierem saberemos se este tipo de trabalho foi eficaz ou não para o desenvolvimento destas competências nestes alunos.

1.3. Opções metodológicas

O nosso trabalho é um estudo de caso com características de investigação-ação. A finalidade da investigação-ação é a construção de conhecimento do professor através de uma prática que deverá ser continuada e reflexiva. Por esse motivo escolhemos este tipo de investigação por considerarmos ser a mais adequada aos objetivos traçados. Em relação à análise de dados, optámos pelo método misto.

Passamos, de seguida, a clarificar estes conceitos.

1.3.1. Estudo de caso no âmbito de um projeto de investigação-ação

Trata-se de um estudo de caso porque estuda um caso específico que pode, eventualmente, servir para outras investigações posteriores ou para outros estudos mais gerais, comparativos, estatísticos, entre outros. No entanto, do meu ponto de vista, enquanto professora, servirá para melhorar a minha prática docente, futuramente, no processo contínuo e em permanente (re)construção de “aprender a ensinar”.

De acordo com Coutinho & Chaves (2002, p. 223) “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’”.

Os mesmos autores (2002, p. 224) explicam que esta metodologia implica que o investigador defina as fronteiras do seu estudo sobre um caso que é preciso identificar para focar e dirigir a investigação que decorrerá num ambiente natural, recorrendo a diversos tipos e métodos de recolha de dados. Acrescentam ainda que se deverá salvaguardar o carácter individual deste estudo.

Tendo em conta que trabalhamos com uma turma em concreto, em determinado momento e na demanda de responder a questões pré-estabelecidas, enquadrámos o nosso estudo nesta metodologia.

Porém, se tivermos em conta que este estudo faz parte de algo mais amplo que é o objetivo individual de melhorar um desempenho profissional de forma contínua, temos, forçosamente, de o aliar à investigação-ação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.293) a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”. Cada vez mais, o professor adquire esta faceta de investigador. Mais que não seja, na busca incessante de melhorar os resultados dos seus alunos. Para que tal aconteça, é necessário que se questione e que pesquise respostas que possibilitem um maior sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Refere Alarcão (2001) que um bom professor tem, necessariamente, de ser um professor-investigador para que, deste modo, ocorram inovações que tragam contributos de qualidade ao ato de ensinar.

Na realidade escolar, esta metodologia afirma-se como a “mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ ou nas instituições educativas que pretendam acompanhar os sinais dos tempos” (Coutinho et al, 2009 p. 356), uma vez que se aproxima mais à *praxis*. Prática e reflexão aparecem, assim, emparelhadas.

A investigação-ação teve as suas origens nos anos 40 do século passado com Kurt Lewin e a partir daí foi sofrendo evoluções até à atualidade, através de autores como Elliot, Kemmis, Lomax e Bartalomé, entre outros.

Esta metodologia caracteriza-se como participativa e colaborativa (porque implica todos os intervenientes do processo), prática e interventiva (não sendo apenas teoria, mas antes visando uma intervenção), cíclica (cujas descobertas são conducentes a mudanças que geram novas realidades e a partir daí reinicia-se continuamente este processo), crítica e autoavaliativa.

Coutinho et al(2009) referem-se à “investigação-ação crítica ou emancipadora” que “vai para além da acção pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção” (p. 365), visando a colaboração social para que as mudanças sejam implementadas da melhor maneira.

Esta metodologia faz-se através das seguintes fases: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). “Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (Coutinho et al, 2009, p. 366).

Uma das principais vantagens da escolha da investigação-ação é o benefício que poderá trazer aos próprios alunos, no sentido de os incentivar a serem mais autónomos. Segundo Marques et al (1996, p.10), através da construção de um conhecimento sobre a *praxis* (que se destina a melhorá-la) e da implicação dos alunos neste processo, o professor sairá mais habilitado a contribuir de uma forma mais eficiente através das suas práticas para promover a autonomia dos seus alunos.

A escolha desta metodologia é de todo pertinente para este estudo, pois começaremos por planificar as atividades a implementar, pondo-as depois em ação, fazendo a avaliação dessa aplicação para poder, no final, refletir sobre os resultados. Esta reflexão, por sua vez, irá dar origem a uma nova espiral de experiências de ação reflexiva.

1.3.2. Método misto

Privilegiámos o método qualitativo porque “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas”. (Fernandes, 1991, p.4). Segundo o autor, este tipo de investigação é o que possibilita análises que não seriam possíveis obter caso se utilizasse o método quantitativo.

O paradigma qualitativo privilegia uma posição relativista, subjetiva que é centrada no investigador e que se opõe aos métodos baseados no positivismo. Coutinho (2008, p. 7) refere a respeito: “De uma forma sintética, pode afirmar-se que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos”.

Numa abordagem qualitativa não existe uma categorização prévia dos dados. A atenção é dada à compreensão dos problemas, partindo dos sujeitos da investigação, o que vem possibilitar uma compreensão profunda que não seria exequível com uma análise meramente quantitativa.

No entanto, para enriquecer este estudo, utilizámos também o método quantitativo. Os defensores deste método argumentam que a realidade é objetiva, havendo uma separação entre o investigador subjetivo e o mundo objetivo, pondo em foco a lógica e a racionalidade na investigação. Afirmam Coutinho (2008, p. 7) que “o fim último da pesquisa é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenómenos”, portanto, em tudo oposto ao método qualitativo.

Embora haja uma posição “purista” que não acredita que estas duas posturas possam ser misturadas, outros defendem que esta associação pode trazer vantagens às investigações. Segundo Bryman citado em Antunes (1996, p.1) a metodologia mista é o produto da associação do método quantitativo e qualitativo.

Também Flyvbjerg citado por Morais & Neves (2007, p.3) afirma que:

«Além de desprovido de sentido, é contraproduativo em termos da nossa compreensão falar da ‘vitória dos sinais sobre a diferença’ ou das regras sobre o particular. [...] Amputar um dos lados nestes pares de fenómenos numa dualidade ‘ou-ou’ é amputar a nossa compreensão. Em vez de ‘ou-ou’, deve-se desenvolver um não dualista e pluralista ‘ambos-e’. Assim, não devemos criticar regras, lógica, sinais, e racionalidade em si mesmos. Devemos apenas criticar o domínio destes fenómenos sobre a exclusão de outros na sociedade moderna e nas ciências sociais. Inversamente, deve ser igualmente problemático se regras, lógica, sinais, e racionalidade forem marginalizados pelo concreto, pela diferença, e pelo particular».

Acreditamos, portanto, que a junção das duas metodologias permitiu que o nosso estudo pudesse ser mais completo e fundamentado.

2. Apresentação do programa de intervenção

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Creemos que é pertinente proceder a esta caracterização para que se entenda claramente o contexto em que o nosso projeto teve aplicação. O conhecimento da realidade escolar e mais concretamente da turma e respetivos indivíduos é importante para o entendimento dos dados

recolhidos nesta investigação. Aliás, esse conhecimento condicionou a escolha dos instrumentos de trabalho deste estudo e respetivos métodos.

Além disso, no inquérito sociobiográfico aplicado à turma logo no início do ano constavam algumas perguntas propositadamente criadas para ajudar a responder às questões levantadas nesta investigação.

Não nos podemos esquecer que se trata de um estudo de investigação educacional e, como tal, o contexto em que estes alunos estão inseridos é de extrema importância. Não podemos desassociar os alunos do contexto socioeducativo em que se inserem e devemos

sempre esforçar-nos por conhecer ao máximo os seus condicionalismos para que possamos fazer o melhor trabalho possível.



2.1.1. Meio

Vagos fica situado no distrito de Aveiro, região centro e sub-região do Baixo Vouga. O município, subdividido em 11 freguesias, conta com 165,29 kms² de área, 22017 habitantes e confina com o Atlântico e os municípios de Ílhavo, Aveiro, Oliveira do Bairro, Cantanhede e Mira.

A história de Vagos está documentada sobretudo a partir da Idade Média, embora o legado patrimonial seja escasso. Existem,

Figura 3 - Mapa do concelho de Vagos (imagem: http://aeesebb.planetaclix.pt/xxv_enee.htm)

contudo, alguns locais como o santuário de Nossa Senhora de Vagos, a igreja Matriz, a capela de S. Sebastião, o convento de Pedricosa (em ruínas), o solar dos viscondes de Valdemouro, a casa dos Margaças, a casa do ducado de Lafões, em Sosa, os moinhos de S. Romão, a “Casa Gandaresa”, entre outros.

O concelho tem também as praias da Vagueira e do Areão, o rio Boco, os pinhais e as dunas, isto em termos ambientais e paisagísticos.

Vagos possui infraestruturas sociais, desportivas e outras, um centro de saúde e vários postos médicos.

2.1.2. Escola

Em termos escolares possui um agrupamento que congrega oito jardins de infância, dez E.B.1, cinco E.B. Integradas com JI, uma escola básica com 2º e 3º ciclos e uma escola secundária. Ainda existe a Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento de Vagos e, em Calvão, o Colégio da Nossa Senhora da Apresentação.

No concelho, também há diversas associações que promovem áreas distintas, por exemplo, na área do desporto.

A população do concelho pertence a um meio maioritariamente operário e fabril.

O edifício da escola “está integrado num amplo complexo de valências sociais, educativas e desportivas, situado na periferia da vila” (Agrupamento de Escolas de Vagos, 2010, p. 8).

A escola possui espaços destinados às atividades letivas, espaços dedicados às atividades de apoio pedagógico, de estudo, consulta e lazer, destinados aos órgãos de gestão e administração escolar e órgãos de coordenação pedagógica, SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), sala de professores, sala de pessoal não docente, PBX, estúdio de rádio, estúdio de fotografia e sala PES (Programa de Educação para a Saúde). Tem também espaços de serviço e de apoio, de convívio e de recreio ao ar livre e ainda espaços destinados à prática desportiva. O pavilhão e a piscina municipais são também disponibilizados pela Câmara aos alunos da escola, no âmbito de atividades relacionadas com a Educação Física.

Quanto aos recursos pedagógicos e didáticos, a escola possui biblioteca escolar/centro de recursos com vários materiais, a maioria das salas estão equipadas com quadros interativos, existem ainda “câmaras de vídeo, máquinas digitais fotográficas, leitores de VHS/DVD, televisores, retroprojetores, videoprojetores, telas de projeção, aparelhagem de som, computadores fixos, computadores portáteis, telescópios, entre outros” (Agrupamento da Escola de Vagos 2010, p. 9).

A escola oferece os seguintes projetos e clubes: Clube de Pintura, Clube de Música, Educação para a Saúde PES (Projeto Educar para a Saúde), Clube de saúde “Porta aberta”, Eco-escolas, Clube da Ciência, Clube da Economia, Clube de Informática, Programa Parlamento Jovem, Desporto Escolar: Futsal Juvenis Masculino, Xadrez, Atletismo Misto, Badminton Misto, Natação Misto, Atividades Gímnicas, Voleibol, Ténis Misto (estas atividades funcionam na escola secundária, existindo outras diferentes no agrupamento).

Em relação aos recursos humanos, a escola conta com cerca de 560 alunos distribuídos pelo ensino básico regular, ensino secundário regular, ensino secundário profissional, CEF, EFA B3, EFA secundário escolar noturno e EFA básico. “O ensino regular, básico e secundário representa

cerca de dois terços da população escolar (65,3%). No terço restante, é o ensino profissional que está mais representado. Considerando a distribuição por sexos, verifica-se uma aproximação de valores, sendo muito ligeira a vantagem do sexo masculino.” (Agrupamento de Escolas de Vagos, 2010, p. 10).

No que concerne aos professores, existem cerca de 80 docentes, sendo que três quartos destes fazem parte do Quadro da Escola e a maioria possui o grau de licenciado, havendo 11 mestres e um bacharel.

O pessoal não docente é composto por uma psicóloga, assistentes operacionais (cerca de 20) e assistentes técnicos (cerca de 6).

Em relação ao projeto educativo da escola, este “ajusta o serviço prestado às necessidades da sua comunidade, indo ao encontro da escolaridade para todos, do 7º. ao 12º. anos, qualificando os seus alunos para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mundo do trabalho, num ambiente de responsabilidade, inovação, excelência e melhoria contínua de todos os processos dos diferentes domínios de referência.” (Agrupamento de Escolas de Vagos, 2010, p.13)

A escola procura o nível da excelência, tentando melhorar continuamente os processos e resultados em todos os domínios e a satisfação da comunidade escolar. Sustenta esta ação em valores como a ética, responsabilidade, empenho, equidade, justiça e outros que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Como princípios orientadores propõe: “a defesa da Escola Pública e da Igualdade de oportunidades no sucesso educativo”; “o desenvolvimento do trabalho colaborativo no sentido da construção de práticas profissionais de qualidade”; “a promoção da dimensão ética em toda a comunidade escolar”; “a inovação como forma de melhoria dos processos de aprendizagem”; “o envolvimento de toda a Comunidade Escolar nos processos educativos”; “a melhoria das condições de trabalho de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem”; “a sustentabilidade dos processos organizacionais”; “a sustentabilidade energética” e “a melhoria dos resultados escolares internos e externos, especialmente no ensino básico, fazendo-os convergir com a média nacional”.

O projeto educativo focaliza cinco eixos estratégicos: resultados, serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e autorregulação e sustentabilidade, estabelecendo distintas metas para cada um deles, divididas por subdomínios, objetivos, ações, indicadores. Quanto às metas referentes ao ensino secundário, destacam-se o nível da taxa de transição por ano de 85%, de desistência de 4% e de repetência de 15%.

A escola oferece a disciplina de Espanhol ao terceiro ciclo (duas turmas de 7º. ano), secundário (duas turmas de 10º. ano e duas de 11º. iniciação) e ensino profissional (10º, 11º. e 12º. – uma turma de cada). Trata-se de uma disciplina que está em desenvolvimento neste agrupamento. Começou a existir no ano de 2011/2012, com um horário de 13 horas semanais, distribuído por uma turma de 10º ano de iniciação, uma de 10º de profissional e uma de 8º ano e, neste momento, passados apenas dois anos vemos que houve um grande esforço por parte da escola em proporcionar aos seus alunos a opção desta língua. Sobretudo, se tivermos em conta as atuais orientações governamentais que não incentivam este desenvolvimento.

2.1.3. Turma

A turma (10º.C) em que fizemos intervenção era uma turma da área das Humanidades, de Espanhol, nível iniciação. A turma tinha 26 elementos. Muitos alunos assumiram que escolheram esta área para não terem disciplinas como a Matemática, Físico-Química e outras e porque pensavam ser mais fácil ter sucesso nesta vertente. Outros, ainda, ingressaram em áreas diferentes e, como não conseguiram ter uma prestação positiva em algumas disciplinas, acabaram por retroceder de ano e ingressar nas Humanidades.

Com base nas respostas ao inquérito sociobiográfico, elaborámos uma série de grelhas que foram convertidas em gráficos e que seguem em anexo a este documento. Seleccionámos os dados que nos pareceram ser mais pertinentes e passaremos agora a analisá-los.

A esmagadora maioria dos encarregados de educação dos alunos são as mães. Talvez isso se deva ao facto de haver um grande número de desempregadas, sendo, assim, as principais responsáveis pelos filhos (arrisco esta conclusão depois de ter tratado os dados relativos às profissões dos pais).

O agregado familiar dos alunos era composto, na maioria dos casos, pelos pais e mais um irmão. No entanto, havia um aluno que vivia com a tia-avó e outras situações em que o número de pessoas e relações familiares é variável.

Quanto às habilitações literárias dos pais, a maioria das mães só concluiu o primeiro ciclo do ensino básico e os pais, o 11º. ou 12º. anos. Havia muito poucos alunos cujos pais tiveram frequência ou concluíram o ensino superior.

Como referimos previamente, havia um elevado número de pais desempregados, a saber: 9 mães e 4 pais. A profissão que mais se destaca é operário(a) fabril, mas existe uma grande variedade de profissões, ligadas às habilitações já identificadas.

Os problemas de saúde dos alunos são ao nível visual e de alergias e três elementos apresentavam uma doença crónica, como a asma, sinusite e esferocitose hereditária. A maioria dos alunos dormia entre 8 a 9 horas por dia durante a semana e, ao fim de semana, entre 10 a 11 por dia. Havia quatro alunos que apenas dormiam de 7 a 8 horas por dia durante a semana. A maioria dos alunos deitava-se bastante tarde (23h, 24h e até mais tarde). Acreditamos que estas rotinas de sono não ajudem muito a um bom desempenho escolar. A maior percentagem dos alunos vinha de carro para a escola e a maioria demorava entre 11 e 20 minutos a chegar.

A grande parte dos alunos nunca ficou retida e não mudou de escola. No entanto, havia dois alunos que vieram de outra escola, cinco alunos que ficaram retidos uma vez e um por duas vezes. Ninguém beneficiava de apoio educativo e metade dos alunos recebia apoio escolar nos escalões A e B, o que considero bastante ilustrativo de carências económicas.

Para a maioria dos discentes, a escola é onde se transmitiam novos conhecimentos; só uma parte ínfima afirmou que era um local onde se era obrigado a estar.

A maior parte dos alunos afirmava que estudava frequentemente, sozinho, em casa, sem ajuda, não utilizava as bibliotecas e referia que, em casa, as conversas sobre a escola eram frequentes. É uma pena que, pelo menos, não utilizassem a biblioteca da escola.

A disciplina de que mais gostavam era História, logo seguida de Educação Física. As disciplinas em que tinham menos dificuldades eram História e Espanhol. A que menos gostavam era Filosofia, logo seguida de Inglês, que são também as disciplinas em que os alunos tinham mais dificuldades.

Os alunos consideravam que as matérias estudadas são interessantes e úteis e que as dificuldades que revelavam se deviam, em grande parte, à dificuldade em compreenderem o professor, ao pouco interesse por algumas matérias e aos assuntos serem tratados com rapidez. Se dependesse exclusivamente da vontade dos alunos, apenas um não continuaria os estudos.

O tipo de atividades que preferiam nas aulas era as de grupo e a maioria não frequenta clubes ou outras atividades extracurriculares. Aqui está outro desperdício de meios, uma vez que a escola possui um grande leque de atividades que, obviamente, não são aproveitadas pelos alunos. Todos disseram que se davam bem.

As qualidades que apreciavam mais num professor são saber lidar com a turma e saber transmitir conhecimentos. Por outro lado, pensavam que o bom comportamento e a atenção nas aulas são as qualidades que o professor mais procura nos alunos.

A maioria autocaracterizou-se como honesto e compreensivo e ninguém se considerou egoísta. Preocupavam-se com o futuro em termos laborais e, no geral, com o sucesso escolar.

Contudo, também há uma parte que disse não se preocupar com nada. Quatro alunos disseram que os seus familiares não se interessavam pelos seus problemas (a ser esta última afirmação verdade, consideramo-la gravíssimo). Quanto ao futuro, todos pensavam concluir o ensino secundário e a maioria tencionava ingressar na universidade. As profissões mais pretendidas são de futebolista e advogado(a). Com esta idade e nesta área, no mínimo é infantil e prova de falta de maturidade querer ser futebolista. A minha experiência diz-me que, a partir do secundário, as profissões almejadas costumam ser mais realistas.

Os tempos livres eram passados maioritariamente com amigos a ouvir música, a ver filmes na TV e no PC/Internet. Poucos eram os que liam, o que é bizarro, tendo em conta que estão no curso de Humanidades.

A maioria escolheu Espanhol porque queria aprender uma língua nova e também por achar que era uma disciplina fácil.

Na aula de Espanhol, o que mais gostavam de trabalhar era a leitura e aspetos culturais, mas pensavam que o mais importante era a cultura e a expressão oral, porque “é bom saber conteúdos e curiosidades acerca dos países” e a expressão oral permitia “dialogar com pessoas que falem espanhol”.

A maior parte dos alunos considerava ser importante comparar a língua e a cultura hispânicas com outras que já conheciam (inclusive a portuguesa), “para saber as diferenças”.

O que mais destacamos desta análise é a grande quantidade de alunos que me parecem ter problemas económicos. Chegamos a esta conclusão através dos números dos alunos que tiveram direito a abono escolar e também pelo grande número de pais e encarregados de educação desempregados. Também vemos esta ideia refletida nas preocupações que manifestaram pelo seu percurso profissional futuro. Há mesmo quem tenha referido a crise mundial e até a crise de valores que se vai observando.

Também nos parece importante que muitos alunos não sentissem propriamente uma vocação para esta área de estudos, o que nos leva a pensar se irão prosseguir os seus estudos para a universidade quando acabarem o ensino secundário. Isto aliado a carências económicas faz-nos antever que talvez muitos deles não cheguem a acabar o 12º. ano e que tentem entrar no mercado de trabalho mais cedo.

Por último, cremos que foi bastante pertinente dedicar uma parte deste questionário à disciplina de Espanhol. Apesar de ser uma língua de maior facilidade de aprendizagem numa etapa inicial (devido à proximidade entre o português e o espanhol) essa mesma parecença pode levar a que o aprendente deixe de esforçar-se e não evolucione a um nível mais avançado.

Quando se consegue comunicar com êxito, numa fase inicial, com recursos que não tenham sido estudados, pensa-se que assim estará correto e perpetuam-se expressões erróneas e que levam a problemas de fossilização. Há que mostrar aos alunos que existe esta dificuldade.

2.1.4. Aulas

O período de aplicação do projeto de intervenção ocorreu entre 14 e 21 de março de 2014. Neste espaço temporal, a turma já anteriormente caracterizada dispôs de quatro sessões de 90 minutos.

O projeto inseriu-se na unidade temática «A la mesa». As atividades tiveram por base o manual adotado pela escola *Endirecto.com1*, da Areal Editores, cujos autores são Luísa Pacheco e Delfina Sá, com revisão científica e linguística de Teresa Corredoira. No entanto, foram utilizados outros materiais adaptados de outras fontes bem como materiais que foram criados propositadamente para a prossecução deste projeto. As planificações destas aulas e respetivos materiais didáticos constam nos anexos deste relatório.

Passaremos, agora, a apresentar um quadro síntese destas sessões:

Sessões (90 minutos cada)	Conteúdos	Atividades	Recursos
Sessão I 14 de março de 2014	Conteúdos léxicos: • Alimentos e comidas. Conteúdos funcionais: • Pedir numa loja; • Expressar acordo e desacordo. Conteúdos gramaticais: • ‘Sí, no, también, tampoco’; • Revisão do verbo ‘gustar’.	• Visualização de um vídeo como motivação para a unidade; • Atividades de associação de palavras e imagens; • Atividade de interação oral a pares para aprender a expressar acordo e desacordo; • Leitura e análise de	• Material visual; • Fotocópias; • Quadro; • <i>Power Point</i> ; • Livro do aluno.

	<p>Conteúdos culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguns pratos típicos espanhóis; • Horários e tipos de comidas em Espanha. <p>Conteúdos sociolinguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratamento formal/informal; • Expressões de cortesia; • Uso do diminutivo. 	um pequeno texto para trabalhar os aspetos sociolinguísticos.	
<p>Sessão II</p> <p>17 de março de 2014</p>	<p>Conteúdos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos e bebidas; • Comidas; • Diminutivos; • Quantidades. <p>Conteúdos funcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encomendar as compras; • Pedir num bar; • Expressar quantidades. <p>Conteúdos gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diminutivos. <p>Conteúdos culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenças entre Portugal e Espanha – ‘ir-se de tapas’. <p>Conteúdos sociolinguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressões idiomáticas relacionadas com alimentos; • Tratamento formal/informal; • Expressões de cortesia; • Uso do diminutivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção dos deveres; • Audição de um diálogo para trabalhar aspetos relacionados com o tema; • Exercícios para trabalhar os aspetos sociolinguísticos; • Trabalho a pares para desenvolver a competência comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material audiovisual; • Fotocópias; • Quadro; • Livro do aluno; • Caderno do aluno.

Sessão III 18 de março de 2014	<p>Conteúdos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos e bebidas; • Comidas; • Quantidade. <p>Conteúdos funcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir num restaurante; • Expressar quantidade/intensidade. <p>Conteúdos gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‘Muy/mucho’ <p>Conteúdos culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenças/semelhanças entre países diferentes – educação à mesa; pagamentos; <p>Conteúdos sociolinguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratamento formal/informal; • Expressões de cortesia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios gramaticais sobre ‘muy/mucho’; • Visualização de um <i>Power Point</i> sobre ‘muy/mucho’; • Visualização de um vídeo; • Exercício de compreensão auditiva; 	<ul style="list-style-type: none"> • Material audiovisual; • Fotocópias; • Quadro; • Livro do aluno; • Caderno do aluno.
Sessão IV 21 de março de 2014	<p>Conteúdos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos e bebidas; • Comidas; • Quantidade. <p>Conteúdos funcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir num restaurante. <p>Conteúdos gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‘Muy/mucho’ <p>Conteúdos culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenças/semelhanças entre Portugal e Espanha – número de pratos diferentes, hora das refeições; • Pratos típicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de grupo – preparação de um diálogo; • Interação oral; • Avaliação final da unidade com um questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material audiovisual; • Livro do aluno; • Quadro; • Caderno do aluno.

	espanhóis. Conteúdos sociolingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Tratamento formal/informal; • Expressões de cortesia. 		
--	--	--	--

Quadro 1 – Síntese das sessões

2.2. Descrição das sessões do projeto de intervenção

2.2.1. Sessão I

A sessão inaugural do projeto ocorreu no dia 14 de março de 2014. Os objetivos desta aula foram os seguintes:

- Aprender vocabulário relacionado com a comida;
- Saber pedir numa loja;
- Tomar consciência dos diferentes tratamentos formal e informal e usá-los em situação de comunicação com a professora e os colegas;
- Aprender algumas expressões de cortesia em contexto;
- Dar-se conta das diferentes intenções do uso do diminutivo;
- Expressar acordo e desacordo.
- Tomar consciência das diferenças de horários e tipos de comida (Portugal/ Espanha).

Após a escrita do sumário no quadro, começámos por apresentar um pequeno vídeo como forma de motivação para a unidade didática «A la mesa». Nesse material audiovisual, foram apresentados, com a devida identificação, alguns dos pratos típicos espanhóis. Pedimos, ainda, aos alunos para apontar o nome de algum prato que já tivessem provado. O vídeo foi visualizado duas vezes.

Alguns alunos referiram pratos que já conheciam. Pedimos, então, que falassem sobre esses pratos, por exemplo, sobre os ingredientes que os compunham, como eram servidos, se gostaram desses pratos e ainda sobre outros que gostariam de provar.

De seguida, foi projetado um texto (“Las comidas en España”) que continha imagens que os alunos deveriam substituir por palavras apresentadas. Este texto referia-se às diferentes

refeições que se costumam fazer em Espanha ao longo do dia, bem como a horários e alimentação.

Chamou-se a atenção dos alunos para a diferença em espanhol entre “refresco” e “zumos” e para a correspondência de significado entre “almuerzo” e “comida”.

Para consolidar informação os alunos fizeram um exercício de correspondência do livro em que tinham de relacionar as diferentes refeições do dia com o horário habitual em Espanha.

Depois destes dois exercícios, pediu-se aos alunos que pensassem nas principais diferenças relativas a horários e tipos de refeições que existem entre Portugal e Espanha. Escreveram-se as conclusões no quadro e os alunos copiaram-nas para os seus cadernos.

Os alunos realizaram, depois, outro exercício do livro em que tiveram que assinalar os seus gostos relativamente a alguns alimentos e respetivas formas de confeção. Com base nesta tarefa prévia, praticaram a expressão de acordo e desacordo fazendo perguntas e respondendo ao seu colega de carteira sobre os seus gostos e preferências.

Com a apresentação do *Power Point* “expresar acuerdo y desacuerdo” foi feita a sistematização desta matéria e os alunos copiaram para o caderno as respetivas definições.

Distribuímos, posteriormente, as fotocópias que continham o pequeno texto “En el mercado: ¿Qué le pongo?” e respetiva exploração.

Depois da leitura alternada do texto pelos alunos, responderam individualmente às respetivas perguntas. Entretanto, esclarecemos as poucas dúvidas que surgiram.

Após a recolha deste instrumento, fizemos a correção deste trabalho, clarificando questões relacionadas com a sociolinguística que estavam patentes nessas perguntas (tratamento formal/ informal), expressões de cortesia, intenções de usos de diminutivos, entre outras).

Por fim, distribuímos o trabalho de casa que estava relacionado com as expressões idiomáticas. Portanto, explicámos aos alunos este conceito, utilizando exemplos ilustrativos.

2.2.2. Sessão II

A sessão seguinte aconteceu no dia 17 de março de 2013. Estabelecemos como objetivos para esta sessão:

- Aprender vocabulário relacionado com os alimentos, os bares e as quantidades;
- Saber pedir num bar, sabendo expressar quantidades;
- Dar-se conta de diferenças culturais entre Espanha e Portugal;
- Tomar consciência dos diferentes tratamentos formal e informal;

- Aprender algumas expressões de cortesia em contexto;
- Dar-se conta das diferentes intenções do uso do diminutivo;
- Aprender a construir o diminutivo.

Depois de se ter escrito o sumário no quadro e os alunos o terem copiado, verificámos quem fez o trabalho de casa e corrigimos os deveres.

Seguidamente, para aprenderem mais algumas expressões idiomáticas, fizeram outro exercício em que tinham de eleger o significado das expressões apresentadas, em contexto. Como trabalho de casa, os alunos tiveram de escolher uma dessas expressões e escrever um pequeno texto onde a utilizassem corretamente. Este exercício foi entregue para que pudéssemos verificar as aprendizagens realizadas.

Posto isto, os alunos ouviram duas vezes uma gravação em que uma senhora fazia o pedido das suas compras, por telefone, ao supermercado. Tiveram de apontar as quantidades e a natureza dos seus pedidos.

Partindo deste exercício, realizaram o trabalho seguinte verificando as diferenças e as semelhanças no que concerne às quantidades, entre espanhol e português.

Os alunos leram, então, o pequeno texto «En un bar de Madrid», anotando os pedidos de “tapas” dos seus intervenientes.

Leu-se o texto que explicava o que é “tapear” e o uso de diminutivos neste contexto, relembrando-se e acrescentando-se a informação dada na primeira aula. Aprendeu-se a formação do diminutivo com o sufixo “-ito/a” em espanhol e estabeleceram-se comparações com o português – experimentaram a formação de alguns diminutivos em espanhol.

Para consolidar a matéria, os alunos prepararam, a pares, um minidiálogo num bar em que tinham de pedir umas “tapas” e bebidas. Foi apresentado um cardápio com essas “tapas” e nesses diálogos os alunos pediram-nas convertendo os nomes para diminutivo.

Finalmente, os alunos apresentaram os seus diálogos que foram corrigidos pela professora.

No final da aula, relembrámo-los para que fizessem o trabalho de casa.

2.2.3. Sessão III

A terceira sessão decorreu no dia 18 de março de 2014. Foram objetivos desta aula:

- Aprender vocabulário relacionado com os alimentos;
- Dar-se conta das diferenças entre ‘muy/ mucho’;

- Saber pedir num restaurante;
- Tomar consciência da utilização de expressões de cortesia.

Após os alunos terem registado o sumário, recolhemos os trabalhos de casa para análise futura.

Depois disto, os alunos fizeram um exercício do livro em que tinham de relacionar nomes e adjetivos com “muy” e “mucho”. Após a correção, os alunos concluíram que “muy” se utiliza com adjetivos e “mucho” com nomes.

Para consolidar a matéria e apontar a parte teórica, os alunos visualizaram um *Power Point*. Apontaram a teoria bem como as exceções das regras.

Posto isto, os alunos viram o vídeo «En el restaurante» sem som. Pedimos-lhes que dessem palpites sobre a situação que estavam a visualizar.

Durante as duas próximas visualizações do vídeo, os alunos apontaram o que lhes pareceu esquisito na situação/ diálogo do mesmo, havendo uma conversa sobre isso.

Depois de os alunos terem acesso à transcrição do diálogo que constava no vídeo, preencheram a parte da “interpretação do cliente” da tabela de análise do vídeo que a professora entregou juntamente com a transcrição.

Chamou-se a atenção dos alunos para os seguintes aspetos presentes no diálogo: como o vídeo não era espanhol (era mexicano) apareciam expressões que não se utilizam em Espanha: “gusta pasar” equivale a “le gustaría pasar”; “gusta usted” equivale a “querría usted”; “ni tan buenas” equivale a “no tan buenas”. Para além destas variações do espanhol mexicano, também se pediu para os alunos atentarem na frase “D. Juan y yo” e esclareceu-se que em espanhol, quando se faz uma enumeração deste tipo, por educação, “yo” vem sempre no final, nunca no início, como pode suceder em português.

Após a correção deste trabalho, perante as observações que foram partilhadas com os alunos, gerou-se uma pequena discussão para que os alunos concluíssem sobre a importância do conhecimento das expressões de cortesia, procurando desenvolver a consciência sociolinguística. A propósito, os alunos completaram espaços de dois textos que referiam diferenças culturais à mesa (alemães e japoneses) e comentaram sobre os mal-entendidos que podem advir dos desconhecimentos culturais. Alguns referiram casos que conheciam.

Depois da correção, os alunos ouviram duas vezes a primeira gravação de diálogos num restaurante e fizeram o primeiro exercício das fotocópias que foram distribuídas.

Seguidamente, relacionaram cada uma das perguntas que se podiam fazer num contexto de restaurante com a resposta.

Quando se acabou a correção deste exercício, ouviram outra gravação (duas vezes) sobre o pedido de uma personagem num restaurante, assinalando como verdadeiro ou falso as opções que lhes eram apresentadas.

No final da aula, a turma foi dividida em grupos e foram sorteados cartões com situações diferentes para serem dramatizadas. Estas simulações tiveram como contexto uma ida ao restaurante em que interagiam diferentes personagens. Nelas os alunos deveriam utilizar o vocabulário aprendido, as formas de fazer pedidos, expressões de cortesia, tratamento formal/informal, entre outras.

2.2.4. Sessão IV

A última sessão deu-se no dia 21 de março de 2014. Teve como objetivos:

- Aplicar vocabulário relacionado com os alimentos e bebidas em enunciados orais e escritos;
- Pedir num restaurante;
- Utilizar com correção 'tú/ usted';
- Utilizar corretamente as expressões de cortesia;
- Autoavaliar-se.

Depois de os alunos terem apontado o sumário da aula, organizaram-se nos grupos estabelecidos na aula anterior a fim de prepararem as simulações de diálogos. Enquanto o fizeram, projetámos um *Power Point* com as fotografias legendadas dos pratos de um cardápio de restaurante que constava no livro. Essa ementa e as fotocópias que tinham da última aula com diálogos passados no restaurante ajudaram-nos a preparar o seu trabalho. Avisámo-los, contudo, que se tratava apenas de uma preparação, pois não lhes seria permitido ler durante a apresentação.

Quando o tempo destinado a esta etapa preparatória acabou, os grupos apresentaram os seus trabalhos. Entretanto, tínhamos-lhes distribuído uma grelha de avaliação da oralidade deste trabalho que cada grupo preencheu no final de cada uma das diferentes intervenções.

Depois de todas as intervenções e da recolha destas grelhas foi feita oralmente uma avaliação a esta atividade.

Logo de seguida, os alunos preencheram o questionário final e entregaram-no à professora.

Por último, foi feita toda uma sistematização da unidade, repartida entre os vários alunos e complementada pela professora.

3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

Optámos por recolher os dados obtidos através da observação participante, de um inquérito por questionário, da análise de gravações áudio feitas nas aulas e de resultados de trabalhos que foram produzidos pelos alunos.

3.1. A observação participante

A observação participante é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores e aplica-se às investigações em que o sujeito participa e em que quer compreender determinado aspeto em profundidade.

Trata-se de ser o próprio investigador o principal instrumento da observação, num contato direto com os atores sociais e os seus contextos.

De acordo com Boutin et al (2008, p.155) segundo os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo, o investigador poderá entender o mundo social do interior, porque partilha a condição humana de quem observa. Referem ainda que a interação observador-observado tem por objetivo recolher dados aos quais um elemento exterior não teria acesso.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p.196) as vantagens deste tipo de estratégia passam pela observação de eventos em tempo real, no contexto em que ocorrem e possibilitam a observação de comportamentos.

De acordo com Vieira (1998, p.4), numa interpretação da técnica da observação participativa de Spradley:

“o investigador começa o seu trabalho com observações mais gerais (menos focalizadas), para tomar contacto com a diversidade da informação aparentemente ao seu dispor. Ao longo da investigação, porém, o núcleo dessas observações vai-se tornando, progressivamente, mais reduzido, o que explicita uma certa selectividade da informação considerada relevante”.

3.2. O inquérito por questionário

Nas ciências sociais o questionário é bastante utilizado. Fazem-se perguntas cujas respostas são dadas por escrito e através destas obtém-se um conjunto de informação que servirá para o assunto que está a ser estudado.

Segundo Hill & Hill (1998, pp. 15-20) um inquérito pode conter perguntas fechadas, perguntas abertas ou ambas. Nas respostas às perguntas diretas o respondente escolhe as opções propostas pelo autor enquanto que nas respostas às perguntas abertas são construídas pelo questionado. Também é possível conciliar estes dois tipos de perguntas e foi o que fizemos no nosso estudo, para tentar complementar informação quantitativa e qualitativa.

Outra questão que tivemos em conta foi apresentar linguagem clara e adequada aos nossos respondentes.

Também utilizamos a variante de “administração directa” (Quivy & Camphenhoudt, 2005, p. 188), pois foram os próprios alunos que o completaram.

A execução deste instrumento de recolha baseou-se num trabalho faseado na planificação, execução e tratamento da informação.

As vantagens da utilização do inquérito por questionário possibilitam uma recolha de informações sobre um grande número de indivíduos, a possibilidade de fazer comparações entre as respostas dos questionados e uma maior facilidade de análise e sistematização dos resultados.

3.2.1. O processo de aplicação do inquérito por questionário

O estudo abrangeu 26 alunos da turma de humanidades do 10º ano da Escola Secundária de Vagos, já supra caracterizada.

As questões foram respondidas individualmente pelos alunos, na sala de aula, sob a supervisão da professora em PES.

Estas perguntas foram respondidas em dois momentos diferentes: o primeiro ocorreu na primeira aula assistida. Pretendia, através de algumas questões, aferir o nível de consciência sociolinguística dos alunos. O outro momento em que os alunos responderam a questões deu-se na última aula assistida. Nesta fase, o objetivo foi ver a evolução dos discentes no final destas quatro aulas.

3.3. A análise de conteúdo

Segundo Janeira (1972, p. 1) a análise de conteúdo “possibilita às ciências sociais o emprego de uma técnica que, mormente quando articulada e completada por outros instrumentos de estudo, é incontestavelmente fecunda”.

Esta técnica serve para descrever e interpretar o conteúdo documental e textual. Esta análise leva a descrições sistemáticas de cariz quantitativo ou qualitativo que permitem um entendimento mais profundo dos seus significados, ainda que a leitura dos dados não seja absolutamente neutra, uma vez que é baseada nas percepções do próprio investigador.

Segundo Vala (2001, p. 104) “a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Após a definição do *corpus* da análise e da leitura do texto, o investigador deve definir categorias para separar os dados, bem como as unidades de análise, distribuir essas unidades de análises pelas categorias que pré-estabeleceu e interpretar os resultados obtidos na perspectiva quantitativa e/ ou qualitativa.

Esta análise categorial segundo Bardin (2002, p. 37) “é o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.” A partir daqui, através da inferência, o investigador problematiza os dados encontrados.

3.4. Análise de transcrições de gravações áudio

No caso concreto da docência, a gravação áudio é um recurso bastante importante. Através destas gravações consegue analisar-se a interação verbal, por exemplo. Ao ouvir as gravações que fizer das suas aulas, o professor poderá, assim, ter um posicionamento mais objetivo e distanciado sobre vários aspetos, o que servirá para o ajudar a refletir sobre as suas próprias práticas.

As transcrições que apresento dizem respeito à interação verbal que os alunos fizeram na quarta aula. Foram organizados em grupos e foram propostos três enunciados diferentes cujo contexto de ação tinha um denominador comum: uma ida ao restaurante. Foi concedido um tempo de preparação para a teatralização, mas não foram permitidas leituras. Também foi

distribuída pelos grupos uma grelha de avaliação a fim de que cada grupo avaliasse os restantes colegas. Essa folha estava dividida por elementos distintos de avaliação e respetivos descritores. Pretendia-se, com esta grelha, que os alunos estivessem mais atentos às apresentações dos outros grupos (este tipo de trabalho cria sempre mais agitação na aula; sobretudo, quando se trata de uma turma grande) e que desenvolvessem o espírito crítico quer em relação aos outros, quer a si próprios.

No documento transcrito que se encontra em anexo, estão assinaladas a cores diferentes as unidades que foram tidas em conta para análise nas diferentes categorias.

As únicas desvantagens que encontramos neste procedimento de recolha de dados é a morosidade do processo de transcrição e da incompreensão de alguns trechos da gravação.

CAPÍTULO 2

1. Análise de dados e interpretação de resultados

1.1. Metodologia de análise de dados

Depois de termos a recolha total dos dados, decidimos proceder a uma análise global, inicialmente, com o objetivo de nos inteirarmos da informação total disponível. Como resultado, obtivemos uma ideia geral do produto da informação disponível e equacionámos algumas pistas a seguir, ainda de uma forma incipiente.

Após este trabalho, recuperámos os objetivos do nosso projeto: saber como era a consciência sociolinguística antes da nossa intervenção, perceber como esta foi evoluindo durante a lecionação das aulas e, finalmente, averiguar como se encontrava esta consciência no final deste ciclo de aulas. Na prática, averiguar se os alunos aplicaram corretamente os conhecimentos que adquiriram ao longo da nossa atuação.

De acordo com os nossos objetivos, selecionámos os instrumentos que serviriam melhor os nossos propósitos. No caso dos questionários, focámo-nos nas perguntas mais pertinentes para a obtenção das respostas que queríamos conseguir.

Assim sendo, dividimos as nossas categorias em três fases: antes, durante e após a nossa intervenção na turma, conforme se poderá observar nas tabelas que se apresentam com a respetiva categorização e subcategorização:

Antes da intervenção

Instrumento 1 – Inquérito sociobiográfico

Categoria	Subcategorias
C.1. Razões da escolha da disciplina de Espanhol	C. 1.1. Facilidade
	C. 1.2. Parecença com o português
	C. 1.3. Outras razões

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise do instrumento 1

Instrumento 2 – Questionário inicial

Categoria	Subcategorias
-----------	---------------

C.2. Percepção da diferença entre tratamento formal e informal	C.2.1. Identificação
	C.2.1.1. Correta
	C.2.1.2. Incorreta
	C.2.2. Justificações
	C.2.2.1. Para a opção formal
	C.2.2.2. Para a opção informal
C.3. Expressões de cortesia	C.3.1. Identificação
	C.3.1.1. Correta
	C.3.1.2. Incorreta
C.4. Diminutivos	C.4.1. Interpretação dos valores do diminutivo em contexto
	C.4.1.1. Totalmente correto
	C.4.1.2. Incompleto (seleciona 1 correta)
	C.4.1.3. Seleciona 1 correta e 1 errada
	C.4.1.4. Totalmente errado
C.5. Diferença sociolinguística nas diferentes línguas	C.5.1. Consciência da diferença sociolinguística nas diferentes línguas
	C.5.1.1. Manifesta
	C.5.1.2. Não manifesta

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise do instrumento 2

Durante a intervenção

Instrumento 3 – Escrita de um texto para aplicar corretamente uma expressão idiomática aprendida

Categoria	Subcategorias
C.6. Expressões idiomáticas	C.6.1. Aplicação correta da expressão
	C.6.1.1. Eleição da expressão mais aproximada ao português
	C.6.1.2. Eleição de outras expressões mais distanciadas do português
	C.6.2. Aplicação incorreta da expressão

	C.6.2.1. Eleição da expressão mais aproximada ao português
	C.6.2.2. Eleição de outras expressões mais distanciadas do português

Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise do instrumento 3

Instrumento 4 – Transcrições dos diálogos dos alunos subordinados ao tema «En un restaurante...»

Categoria	Subcategorias
C.7. Diminutivos	C.7.1. Utilização de diminutivos no discurso
	C.7.2. Não utilização de diminutivos no discurso
C.8. Linguagem formular	C.8.1. Cumprimentos
	C.8.2 Despedidas
	C.8.3. Agradecimentos
	C.8.4. Pedir a conta
C.9. Tratamento	C.9.1. Tú
	C.9.2 Usted
C.10. Realidade da escolha de pratos	C.10.1. Sopa (transferência do português)
	C.10.2. Outros pratos (mais distanciado do português)

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise do instrumento 4

Depois da intervenção

Instrumento 5 – Questionário final

Categorias	Subcategorias
C.11. Autoavaliação dos alunos	C.11.1. Conteúdos sociolinguísticos/socioculturais

	C.11.1.1. Aprendidos na totalidade C.11.1.2. Aprendidos em parte C.11.1.2. Não aprendidos
C.12.Importância de conhecimentos	C.12.1. Peso da importância dos conhecimentos sociolinguísticos/ socioculturais C.12.2. Justificação dessa importância C.12.3. Importância do conhecimento das diferenças culturais entre portugueses/ espanhóis e respetivos contextos C.12.4. Justificação dessa importância
C.13. Resultados do teste de conhecimentos final	C.13.1. Questões culturais/ sociolinguísticas

Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análise do instrumento 5

1.2. Análise e discussão dos resultados

Antes da intervenção

1.2.1. Razões da escolha da disciplina de espanhol

Desde cedo que nos apercebemos desta ideia preconcebida que os alunos têm de que o espanhol é fácil (pelo menos, mais fácil do que as outras línguas) porque é parecido com o português.

Aliás, esta é uma ideia que cremos estar enraizada na sociedade portuguesa. Quando comecei a estudar espanhol, algumas pessoas chegaram, inclusivamente, a perguntar-me para que o fazia. Diziam elas que era uma “perca de tempo” porque “afinal de contas, entendemo-nos perfeitamente” e para falar espanhol bastava acrescentar o “sotaque” às nossas próprias palavras e assunto resolvido...

Não negando a evidência de serem, de facto, línguas bastante próximas, anos decorridos depois de começar a estudar espanhol e de o lecionar, continuo sem me conseguir decidir até que

ponto é que isso é melhor ou pior para a aprendizagem da língua. Inclino-me a concluir que se o aprendente tiver um bom conhecimento do português (o que é menos frequente do que se poderia pensar *a priori*) e a consciência clara e sempre presente da possibilidade de existirem diferenças abismais entre as duas línguas e culturas, isso é positivo. Caso estes dois fatores não coexistam, creio que se torna de ainda mais difícil aprendizagem que outra língua mais afastada.

Não foi, portanto, uma surpresa constatar através dos inquéritos sociobiográficos que foram aplicados aos alunos, que esta ideia estava presente nas suas mentes.

Para além deste aspeto, também existe a ideia generalizada da “tradução” quando se aprende uma língua diferente. Cremos que é inevitável passar por essa fase e que, com o tempo e o estudo continuado, paulatinamente, esse “sistema” vai sendo alterado. Daí considerarmos que as vertentes socioculturais e sociolinguísticas devem, de facto, ser tidas em conta no ensino/aprendizagem de outra língua e da importância das mesmas.

Na pergunta “Por que escolheste a disciplina de espanhol?” várias hipóteses de resposta foram apresentadas aos alunos, sendo os resultados os seguintes:

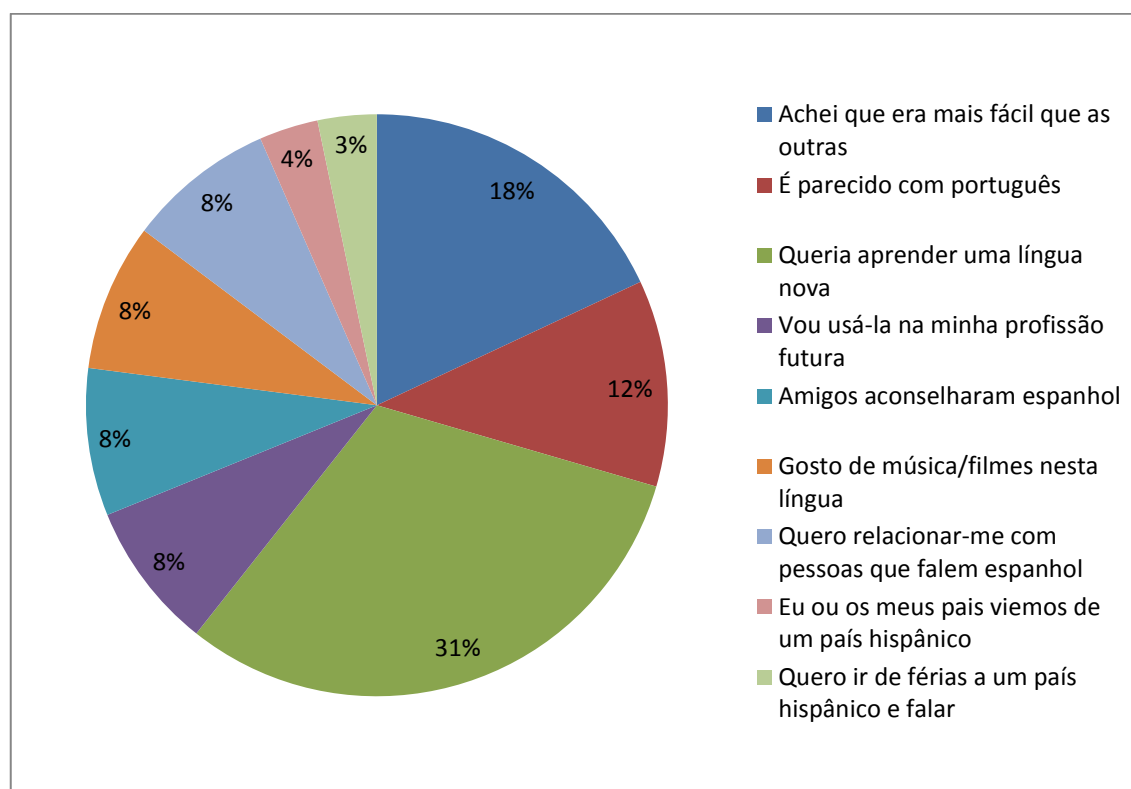


Gráfico 1 – Razões de escolha da disciplina de espanhol

Se analisarmos o gráfico, verificamos que existe um grande peso dos fatores de facilidade e parença com o português. Tendo em conta que os alunos podiam escolher as opções que entendessem, grande parte assinalou estas duas razões.

1.2.2. Perceção da diferença entre tratamento formal e informal

O tratamento formal e informal foi abordado nas aulas pela professora titular desde o início do ano e foi sendo sempre trabalhado. Como se trata de uma turma de iniciação, a ênfase desta diferenciação foi dada entre o tratamento por “tú” e por “usted”. Portanto, quando pedimos aos alunos para identificar o tipo de tratamento utilizado num pequeno texto, seria de esperar um universo de correção de 100%, o que não se verificou, tendo em conta que a resposta correta era “formal”:

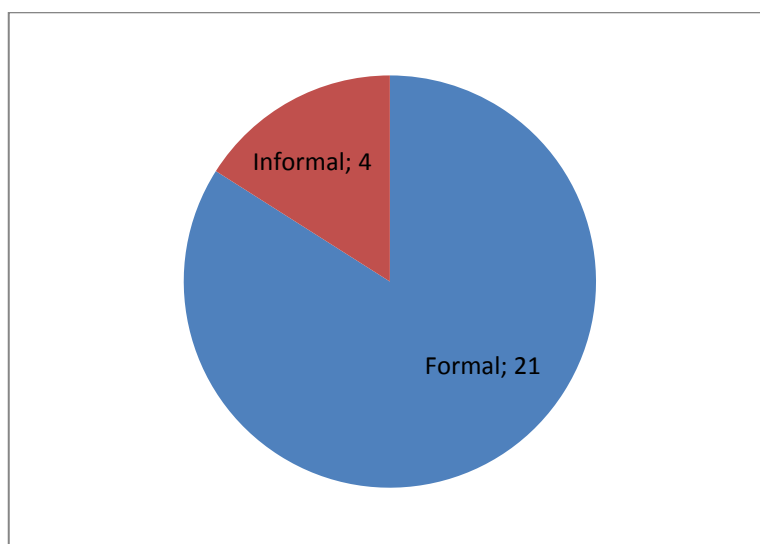


Gráfico 2 – Perceção da diferença entre tratamento formal e informal

Houve quatro alunos que escolheram o tratamento informal, apesar de este ser um conteúdo já trabalhado anteriormente.

Pedíamos também aos alunos para que justificassem as suas opções. Os alunos que escolheram o tratamento formal apresentaram as seguintes razões:

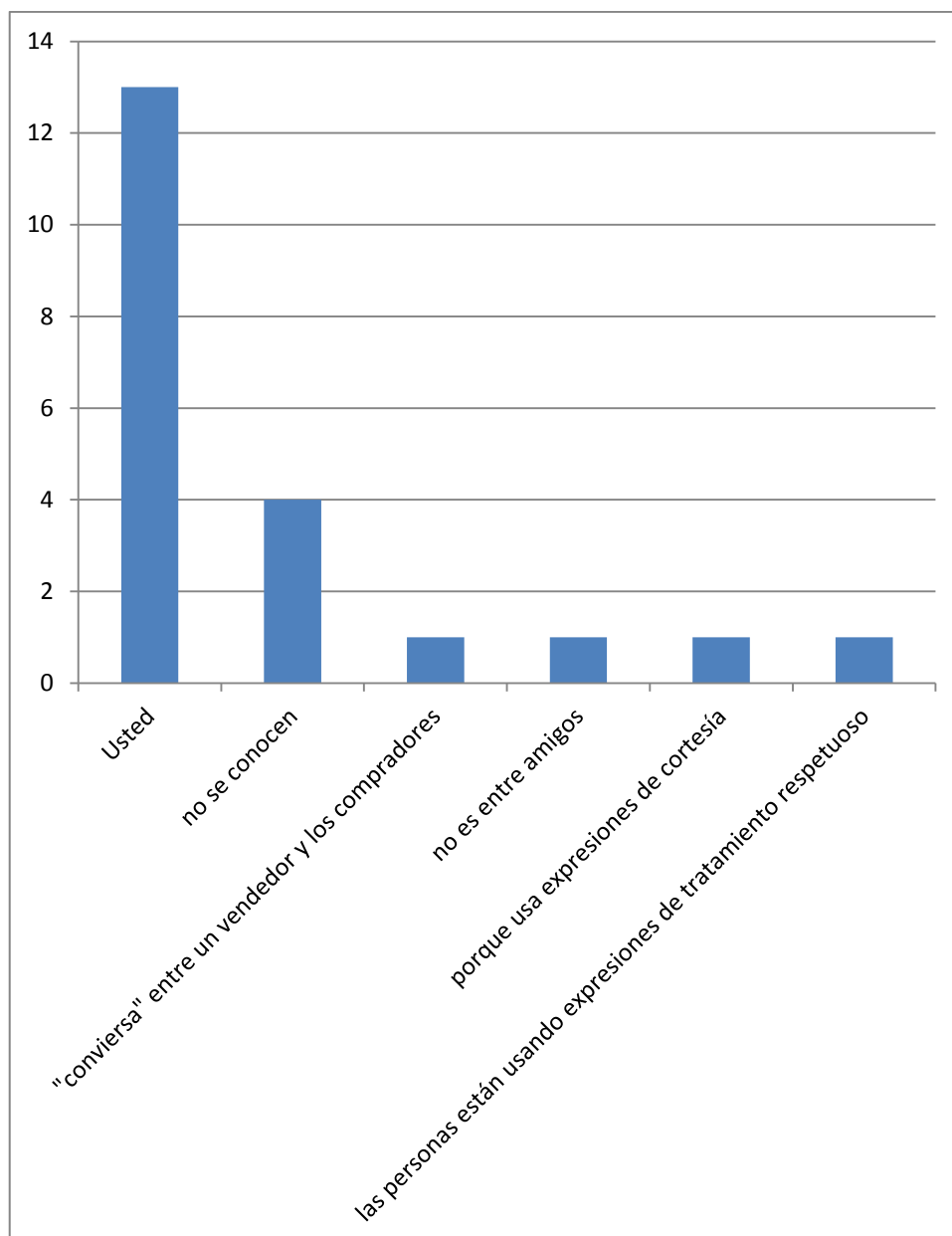


Gráfico 3 – Justificações para a opção formal

Como podemos observar pelo gráfico, a esmagadora maioria relacionou o tratamento pela terceira pessoa para justificar a sua escolha. Seis alunos referiram o contexto social (o facto de não se conhecerem, ser uma conversa entre vendedor e compradores e por não serem amigos). Ora, como estamos num nível de iniciação, os alunos não têm o conhecimento de que nesta situação poderia haver um tratamento por “tú”, dependendo de alguns fatores, contrariamente ao contexto português em que o normal é o tratamento por terceira pessoa. Também houve dois alunos que relacionaram as expressões de cortesia e o tratamento respeitoso

(creio que se referiam ao mesmo) com o tratamento formal. Isto prova o desconhecimento destes alunos face a esta matéria.

Quanto aos alunos que identificaram o tratamento como sendo informal, as razões apontadas foram as seguintes:

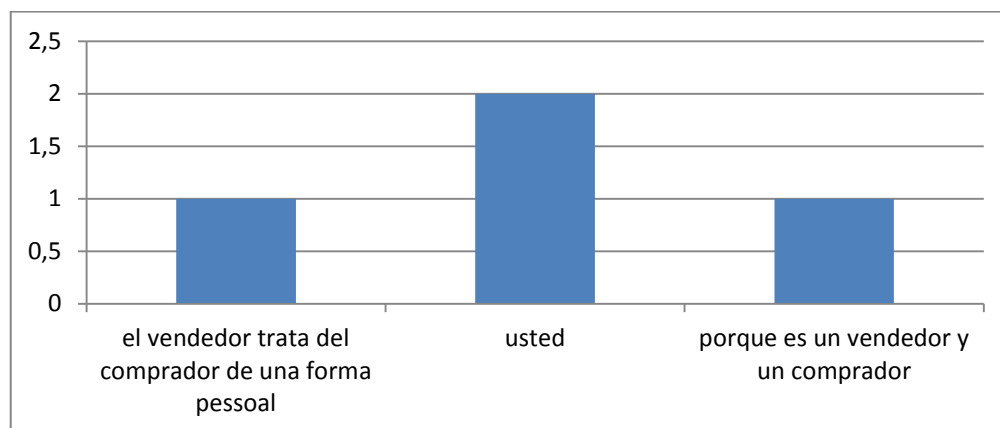


Gráfico 4 – Justificações para a opção informal

Surpreendentemente, dois alunos associam “usted” ao tratamento informal, mesmo sendo algo que a professora titular repete desde o início do ano letivo. Quanto à resposta que indica um tratamento pessoal da parte do vendedor, cremos que terá associado a atenção dispensada por este aos seus clientes como sendo algo mais “pessoal” (mais próximo, não tão rígido) e, portanto, “informal”. A última resposta é algo incompreensível, uma vez que não podemos interpretá-la à luz duma aproximação ao contexto português. Por norma, faz-se esse tratamento pela terceira pessoa, pelo que concluímos que não identificam bem o tratamento informal e o formal, pois, no texto, não existe o uso da segunda pessoa.

Nesta categoria, pensámos que os alunos fizessem uma ligação imediata entre “usted” e tratamento formal por causa do que tinham aprendido até então. No entanto, os dados mostraram-nos que ainda existiam confusões da parte dos discentes.

1.2.3. Expressões de cortesia

Embora seja um tema que também é estudado na disciplina de Português, os alunos revelaram grande desconhecimento em relação a este assunto. Ao pedido de identificação das expressões de cortesia no pequeno texto que era apresentado, os dados mostraram-nos o seguinte:

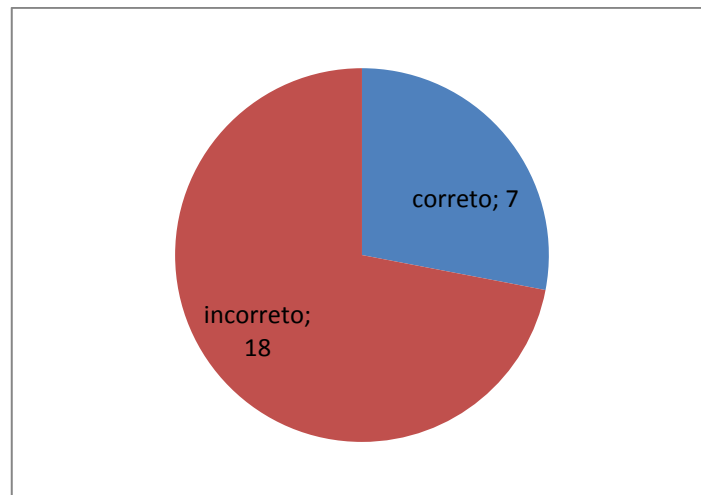


Gráfico 5 – Identificação das expressões de cortesia no texto

1.2.4. Diminutivos

Na pergunta 5. pedimos aos alunos que assinalassem as opções que considerassem corretas para justificar o uso de alguns diminutivos no texto. A primeira opção não se aplicava porque implicava expressar uma ideia de pequenez. As restantes duas respostas estavam corretas e tinham a ver com o valor emotivo dos diminutivos. Neste caso, tratava-se de “un matiz afectivo que le impulse al comprador a una última compra” e também “el vendedor trata de ser cariñoso con el fin de que el cliente vuelva”.

Verificámos os seguintes resultados:

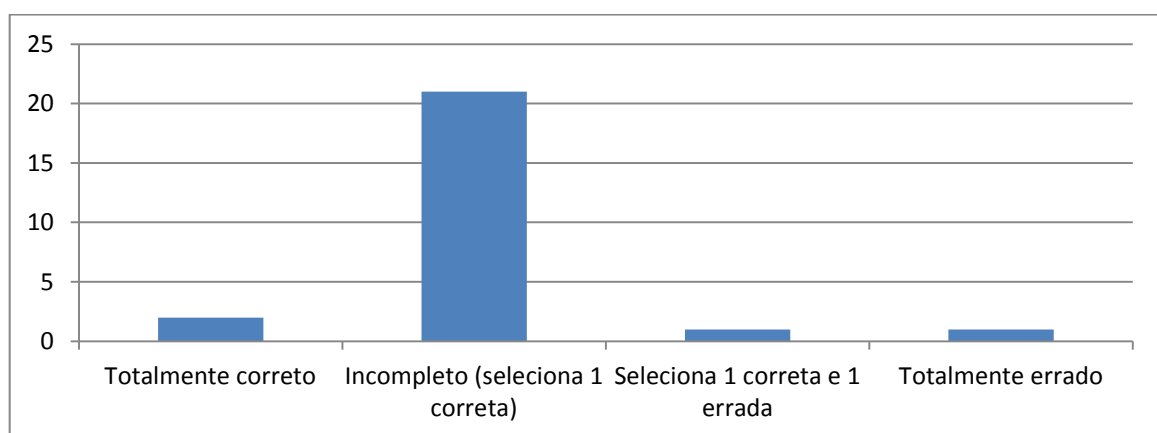


Gráfico 6 – Interpretação dos valores do diminutivo

Um aluno escolhe a opção errada e outro escolhe a errada e outra certa. Por outro lado, apenas dois alunos acertam totalmente a resposta, assinalando as duas hipóteses que estavam

corretas. No entanto, a maioria (21 alunos) seleciona uma das respostas corretas, o que corresponde a grande parte da turma. Talvez não tenham arriscado assinalar as duas respostas por estarem na dúvida se seria mais que uma opção e, pelo menos assim, terem alguma coisa correta. Seja como for, entendemos que a esmagadora maioria da turma compreende que um diminutivo não tem apenas como valor indicar que algo é pequeno. Tal como em português, os diminutivos servem para exprimir valores como a afetividade, estima, para ajudar a persuadir ou, claro, também podem expressar valores negativos como ridicularizar algo ou alguém. Cremos que estes resultados positivos se devem à aproximação deste valor nas línguas espanhola e portuguesa, portanto, facilmente os alunos transpuseram os seus conhecimentos do português para o espanhol.

1.2.5. Diferença sociolinguística nas diferentes línguas

Já anteriormente referimos que, erradamente, muitas vezes existe a tentação de aprender uma língua diferente recorrendo à tradução. Isto acontece não só num contexto lexical mais lato, mas também a um nível sociolinguístico e até cultural.

No entanto, nem tudo pode ser “traduzível” de uma língua para a outra, simplesmente porque pode nem sequer existir um significado correspondente nessa língua diferente (ou um significante).

Quando falamos em sociolinguística essas diferenças são ainda mais notórias porque estão interligadas com fatores culturais e com hábitos, usos e costumes que, dentro do próprio país, podem ter diversas variações. Tenha-se em conta, por exemplo, os diferentes tratamentos utilizados em português: tu, senhor, você, profissão, senhor + profissão, Dr., senhor + doutor, excelentíssimo, vossa excelência, entre outros. Geralmente, como é costume o aluno tratar em português o docente por “o professor”, ao fazer a tradução para o espanhol, em vez de usar “usted” vai optar por “el professor”, o que é incorreto.

A necessidade de cultivar nos alunos esta consciência da diferenciação sociolinguística que ocorre nas diferentes línguas deve ser tida em conta logo no nível de iniciação, mesmo que não se aprofunde. Aliás, alunos de 10º ano que já estudaram outras línguas, já deveriam ter esta noção. Esta consciência deve ser transversal na aprendizagem das línguas. Quando perguntámos se estas expressões de uso seriam iguais em todas as línguas, os alunos responderam da seguinte maneira:

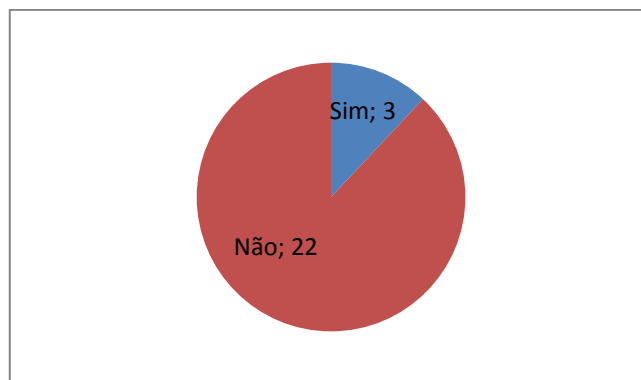


Gráfico 7 – Ideia de que as expressões sociolinguísticas são iguais em todos os países

Apenas três alunos responderam que sim. Estes resultados mostram-nos que os discentes, em geral, têm, pelo menos, essa percepção da diferença sociolinguística entre línguas diferentes. Resta saber se na aplicação prática desta percepção vão equacionar a dúvida se realmente estarão a transmitir o que efetivamente pretendem (porque possuem a consciência de que há diferenças).

Até aqui analisámos dados recolhidos antes da intervenção propriamente dita. Através do que podemos observar verificamos que, embora não seja nula, a consciência sociolinguística dos alunos desta turma é bastante rudimentar. Os alunos conseguiram, por exemplo, relacionar o uso do diminutivo com fatores afetivos. Muito provavelmente por esta questão ser trabalhada desde cedo na disciplina de Português e, assim, estabelecerem um paralelo entre as duas línguas.

Começámos por constatar que a própria escolha do espanhol foi feita com base em critérios como a facilidade e a parecença com o português, portanto, para os alunos, será mais fácil a aprendizagem desta língua porque é mais parecida com o português. Por esta ordem de ideias espera-se o seguinte dos alunos:

- que pensem que tudo seja parecido ao português, nomeadamente léxico, estruturas sintáticas, gramática, hábitos culturais e sociais;
- caso não seja, que haja uma tradução exata destas componentes do português para o espanhol;
- mesmo que aprendam que não é assim e se ensinem, por exemplo, expressões que sejam bem distintas do português, os alunos usarão sempre que possam as mais aproximadas porque “lhes soarão melhor”, lhes parecerão mais lógicas pois são mais aproximadas à sua própria cultura e aos seus hábitos sociais e também, claro, porque serão de uma mais fácil aprendizagem, mesmo que seja (de um conjunto de hipóteses disponível para um espanhol) a que tivesse a probabilidade de ser a menos utilizada num contexto real.

Verificámos também a debilidade sociolinguística dos alunos na sua própria língua, pois poucos conseguiram identificar as expressões de cortesia que estavam no texto e que têm a sua correspondência no português. Este aspeto leva-nos a voltar à ideia que tínhamos e que já anteriormente expressámos: na aprendizagem de uma língua próxima, o facto de não se deter um bom conhecimento da sua própria língua poderá ser um fator dificultoso na aprendizagem dessa língua estrangeira. Por outro lado, quando isso acontece, a aprendizagem dessa língua próxima estrangeira tende a melhorar o conhecimento do aluno da sua própria língua. Também cremos que o professor que ensina espanhol a alunos portugueses deve, ele próprio, possuir um grande domínio do português porque, seguramente, em vários momentos terá de lecionar não só espanhol, mas também português, pois se não compreender a fundo como funciona a língua portuguesa e como esta é apreendida pelos alunos, dificilmente conseguirá estabelecer as diferenciações e oposições que serão necessárias fazer entre as duas línguas.

Em resumo, a principal conclusão que retirámos desta primeira fase de análise é que as questões sociolinguísticas não têm sido devidamente valorizadas e que esta situação necessita ser melhorada. Se fosse a primeira língua estrangeira que aprendessem ainda se compreenderia, mas os alunos levam já vários anos de estudo do inglês que, para mais, é uma língua distante da nossa portanto, deveriam ter já a consciência que não pode haver uma tradução e uma correspondência exata destas questões em línguas distintas. Para concretizar, o tratamento formal/ informal foi uma questão que foi tratada desde o início do ano letivo e de uma forma continuada. Como se explica, então, que passado todo este tempo ainda não consigam perceber que entre português e espanhol há diferenças de utilização destas formas de tratamento? Uma coisa é saber que o correspondente a “você” em espanhol é “usted” e que “tu” é “tú”. Outra coisa bastante diferente é saber quando utilizar um ou outro registo em determinado contexto comunicativo e de acordo com o nosso(s) interlocutor(es). É esta diferenciação que verificamos que é pouco trabalhada. No manual adotado, por exemplo, não há referências a estas diferenças.

Durante a intervenção

1.2.6. Expressões idiomáticas

Curiosamente, quando introduzimos este tema, ficámos surpresos pelo facto de os alunos não saberem o que são (salvo algumas exceções). Estas expressões são largamente trabalhadas nas aulas de português, por exemplo, quando se lecionam os contos populares, ao nível do 2º e

do 3º ciclos. Certamente que também terão trabalhado nas aulas de inglês, em alguns momentos, estas expressões, até porque nesta língua ainda se observarão melhor estas diferenças e a ausência de correspondências com o português.

Face a esta vicissitude, tivemos de explicar aos alunos o que eram as expressões idiomáticas, para que servissem, porque eram usadas, exemplificando e referindo os contextos em que frequentemente ocorrem. Aproveitámos para referir a existência e a ocorrência ainda maior destas expressões no espanhol em comparação com o português, uma vez que se trata de um território maior, com mais habitantes, portanto propenso a maior diversidade. Posto isto, fornecemos aos alunos expressões divididas para que de uma forma intuitiva as tentassem agrupar. De seguida, fornecemos um texto onde apareciam devidamente contextualizadas e, por último, fornecemos hipóteses de significados possíveis para que os alunos pudessem eleger o correto.

No exercício seguinte, apresentámos mais algumas expressões diferentes (note-se que estas expressões continham léxico relacionado com a unidade temática em estudo) para que os alunos dissessem qual seria o seu significado, corrigindo-se de seguida.

Para trabalho de casa, pedimos aos alunos que fizessem um pequeno texto onde empregassem corretamente uma expressão desse último conjunto que tinham trabalhado. Os resultados destes dados são baseados neste instrumento. Note-se que, do universo da turma, entregaram o trabalho 14 alunos:

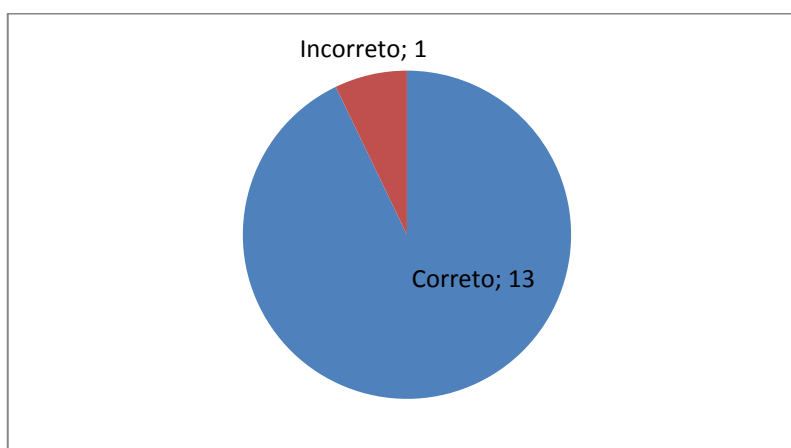


Gráfico 8 – Apreensão do significado das expressões idiomáticas estudadas

Do total de 14 alunos, apenas um não aplicou a expressão corretamente. O aluno que designaremos como A.1 escolheu a expressão “ponerse como una sopa”, mas não a aplicou corretamente. Referenciámos este aluno porque caracteristicamente está desatento,

desconcentrado e tende a gerar algumas perturbações nas aulas. Mais adiante veremos como o seu grupo apresentou o diálogo no restaurante. Portanto, provavelmente errou porque não se empenhou devidamente.

Os restantes colegas conseguiram com sucesso contextualizar a expressão. Aqui pode observar-se as expressões que elegeram:

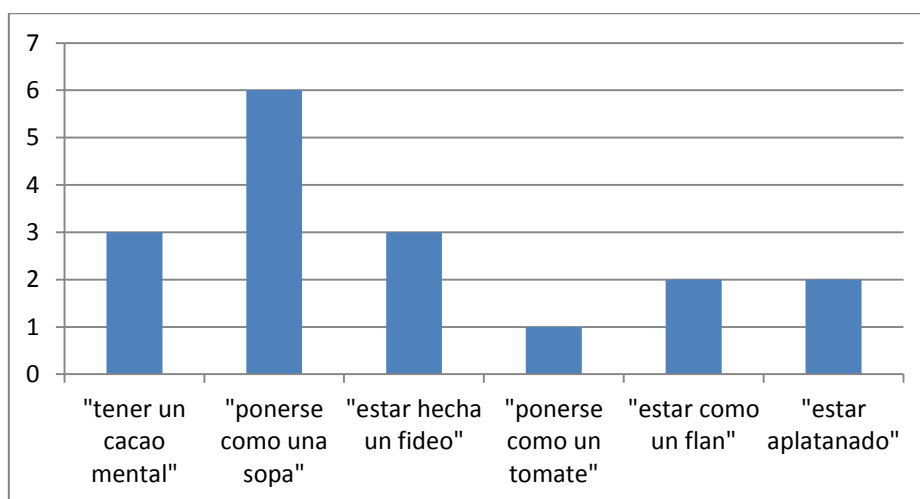


Gráfico 9 – Expressões idiomáticas eleitas pelos alunos

Como podemos observar, a expressão mais escolhida foi “ponerse como una sopa”. Provavelmente, podemos explicar esta eleição por dois fatores diferentes: por um lado, esta era uma das expressões que mais se aproximava ao português; por outro lado, a criação de um texto que a incluísse também seria mais simples e estaria mais aproximada à realidade dos próprios alunos.

Como já temos vindo a referir, os alunos acabam sempre por escolher o que mais se aproxima ao português e ao seu contexto do dia a dia. A facilidade acaba sempre por influenciar as escolhas dos discentes.

De todas as maneiras, verificámos também que os alunos escolheram contextos informais e quotidianos para aplicar estas expressões e que quase a totalidade o fez de uma forma correta, à exceção de um aluno pelos motivos já apresentados. Mesmo aplicada incorretamente, também este aluno optou pela expressão “ponerse como una sopa”, a mais próxima da língua materna.

1.2.7. Diminutivos

As categorias que analisaremos a partir de agora até ao final desta fase (durante a intervenção) foram obtidas com base na interação verbal que os alunos produziram numa teatralização de uma ida ao restaurante. A análise baseia-se na transcrição que consta nos anexos. Os erros cometidos pelos alunos não foram, evidentemente, corrigidos.

Queremos, ainda, realçar que se tratam, de facto, de interações orais e não de leituras. Apesar de terem tido, obviamente, algum tempo de preparação, os diálogos não tiveram qualquer suporte de leitura, para que pudéssemos, realmente, avaliar o que foi apreendido pelos alunos e a forma como interagiam entre si.

Havia três situações distintas para seis grupos:

Situação 1 – “En un restaurante... (camarero + 4 amigos) – 2 grupos

Un grupo de amigos sale a un restaurante para celebrar el cumpleaños de uno de ellos. Todos beben lo mismo.

Al final, el camarero ofrece una bebida extra al que cumple años.”;

Situação 2 – “En el restaurante (2 camareros, pareja) – 2 grupos

Una pareja va a un restaurante lujoso. Uno de los camareros es el responsable de la comida y el otro de las bebidas.

Se quejan a los camareros de que los postres no están buenos y los cambian por otros.”:

Situação 3 – “En el restaurante (camarero + 3 amigos) – 2 grupos

Tres amigos van a un restaurante a celebrar el nuevo trabajo de uno de ellos. Dos piden postres. A uno no le gusta el primer plato que elige y pide al camarero que le traiga otro diferente.”

Os diálogos foram apresentados por ordem de situação, o que se veio a revelar não ter sido a decisão mais acertada. Na altura, pareceu-nos a mais lógica para que se pudessem comparar os grupos que tinham o mesmo enunciado. Como tínhamos pedido aos grupos que avaliassem o trabalho dos colegas, acreditámos ser o melhor sistema. Contudo, deveríamos ter começado por um grupo que prevíssemos que se tivesse esforçado mais para que, assim, alguns grupos evitassem “brincar” com o trabalho e se esforçassem mais perante os colegas.

Mesmo que tivesse havido quem não levasse o trabalho tão a sério, não nos podemos esquecer que estamos perante uma turma de iniciação e que as produções que fizeram acabaram por estar em conformidade com o pedido. Claro que dentro das diferentes apresentações há níveis bastante diferentes de interações.

Este trabalho permitiu-nos analisar várias categorias distintas e começaremos pelos diminutivos. Estes aparecem realçados nas transcrições a cor amarela.

Pelo que podemos observar, em quase todos os grupos (exceto um) os diminutivos foram utilizados e sempre com valores afetivos:

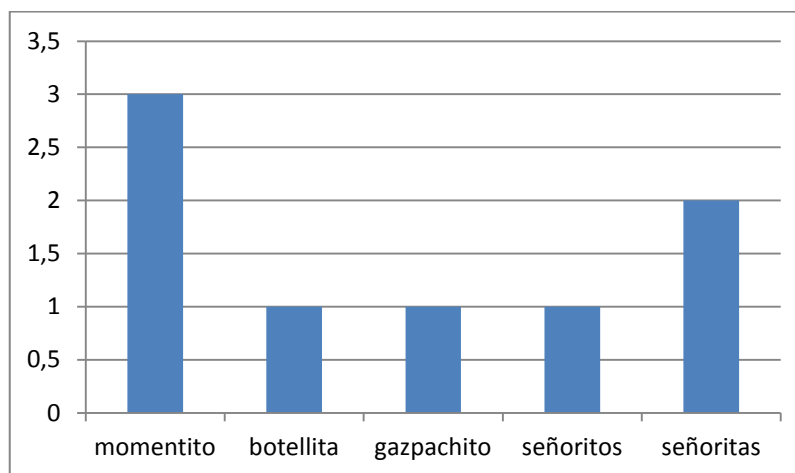


Gráfico 10 – Diminutivos utilizados nas interações orais

Assim, verificamos que “momentito” foi o diminutivo mais utilizado pelos empregados de mesa para designar um curtíssimo espaço de tempo em que já trariam o pedido dos seus clientes. Desta forma, estariam a cativar as pessoas com promessas de um serviço rápido.

“Señoritas” foi utilizado por um dos clientes face às suas acompanhantes. Provavelmente, estaria a querer ser cavalheiro, portanto, cortês, enquanto que “señoritos” foi utilizado por um empregado de mesa face aos seus clientes para lhes agradar e/ou cativar (talvez em busca de uma gorjeta?). Podemos constatar, neste caso, mais uma aproximação ao português mal conseguida porque a sua utilização em espanhol acarreta, normalmente, um sentido pejorativo, pois designa uma pessoa que não quer trabalhar. Temos, portanto, um erro típico de sociolinguística; ao querer agradar, podemos ofender o nosso interlocutor.

Quanto aos diminutivos “botellita” e “gazpachito” havíamos estudado nas aulas (nomeadamente quando falámos de tapas) a utilização do diminutivo nas referências a comidas pelos espanhóis, no sentido de se referir a algo delicioso, também para uma melhor aceitação de uma sugestão de comida; no fundo, há uma valorização afetiva, neste caso, da comida em causa.

Através destes dados, podemos concluir que verificámos uma evolução nos alunos relativamente a esta questão. Enquanto que, na língua portuguesa podemos assistir com facilidade aos usos do diminutivo de “momentito”, como “é só um momentinho” com o mesmo

valor, o mesmo já não acontecerá com “señoritas” ou “señoritos” que servirão para demonstrar cortesia. Menos provável ainda será utilizar diminutivos para pedir comida num restaurante ou bar. Portanto, cremos que ficou já demonstrado algum afastamento face ao português nesta fase, fruto do trabalho feito nas aulas.

1.2.8. Linguagem formular

1.2.8.1. Cumprimentos

Os cumprimentos aparecem destacados a verde nas transcrições.

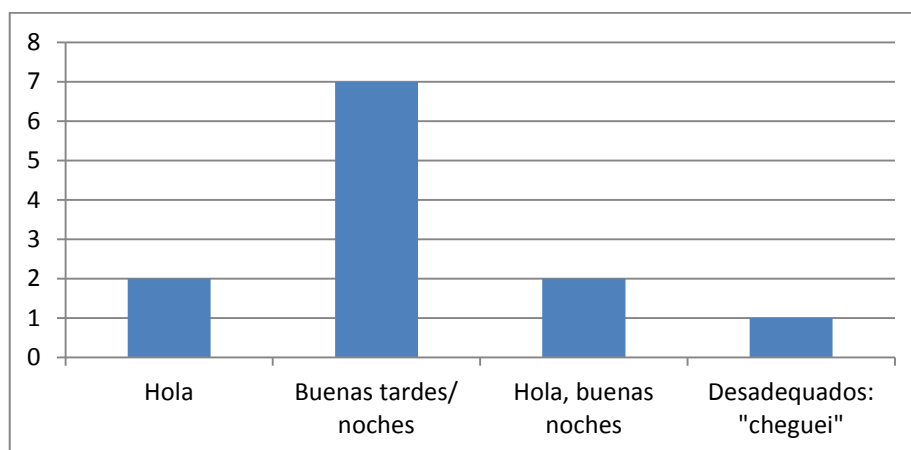


Gráfico 11 – Cumprimentos utilizados nas interações orais

O único cumprimento desadequado encontrado foi “cheguei” que pretendia ser um cumprimento mais informal, uma vez que era uma amiga que tinha chegado mais tarde e que se dirigia às restantes que estavam à sua espera no restaurante. Mesmo que a aluna tivesse tentado traduzir para espanhol continuaria a não estar correto.

O tipo de cumprimento mais utilizado foi “buenas tardes/ noches”, que é o mais formal dos utilizados, contrariamente a “hola” que será o menos formal. Também houve utilização de uma conjugação dos dois com “hola, buenas noches”.

Todos estes últimos três cumprimentos estão adequados, embora os alunos tenham optado mais pelo mais formal por identificarem a situação como tal. Como sabemos, dizer “hola” também não seria inadequado. Creio que, ao descartarem expressões como “¿Qué tal?” ou “¿Qué hay?”, “¿Qué tal va eso?” (mais informais ainda) ou “¿Cómo está usted?” (de uma formalidade

demasiada para a situação) e escolherem as referidas demonstraram que apreenderam a informação prestada nas aulas.

Na maioria dos diálogos também houve troca de cumprimentos entre empregado(s) e cliente(s). No entanto, em dois grupos, tal não sucedeu:

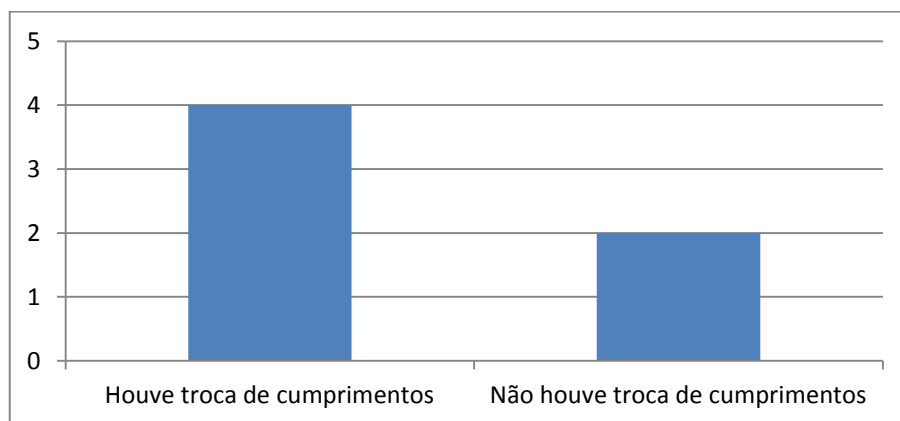


Gráfico 12 – Troca de cumprimentos entre empregado(s) e cliente(s)

A razão deve-se a que a seguir ao cumprimento, o empregado acrescenta outra informação ou pergunta. No grupo 1 o empregado diz “Buenas noches, señoritas. Por aquí.” Ao que lhe é respondido “Gracias”. No grupo 2 faz uma pergunta: “Buenas tardes. ¿Van a tomar algo?” pelo que o interlocutor responde “Sí, es una mesa para três, por favor.” Embora corretamente devesse ter existido um cumprimento da parte do cliente, como o empregado acrescentou algo mais, entende-se que as respostas tenham sido as que foram.

1.2.8.2. Despedidas

Nas transcrições, as fórmulas de despedidas aparecem destacadas a azul claro. Como se pode observar, apenas um grupo (grupo 3) trocou cumprimentos de despedida com “adiós”. Três grupos (grupos 5, 6 e 4) não utilizaram qualquer forma de despedida. O grupo 1 despede-se de uma forma portuguesa (“Xau”) que, mesmo assim, seria demasiado informal para a situação. Por último, o grupo 2 despede-se com “adiós”. Contudo, este grupo cria uma situação que não seria correta socialmente, pois não “querem” a conta e despedem-se. Cremos que a explicação para este final foi uma tentativa malograda de serem “criativos” e “engraçados” e, assim, destacarem-se dos restantes. Imaginando que esta situação seria real, compreende-se que o empregado de mesa não respondesse à despedida.

Parece-nos evidente e fora de dúvidas que os alunos saibam dizer “adiós” ou outra expressão equivalente. cremos que a explicação mais razoável para o não terem feito deve-se a estarem já em cima do tempo limite da apresentação ou até por acharem que era algo tão básico que não seria necessário fazê-lo.

1.2.8.3. Agradecimentos

Apenas o grupo 2 não fez qualquer tipo de agradecimentos no seu diálogo. Todos os restantes grupos o fizeram utilizando “gracias” ou “muchas gracias” (assinalado no texto transcrito a cor rosa):

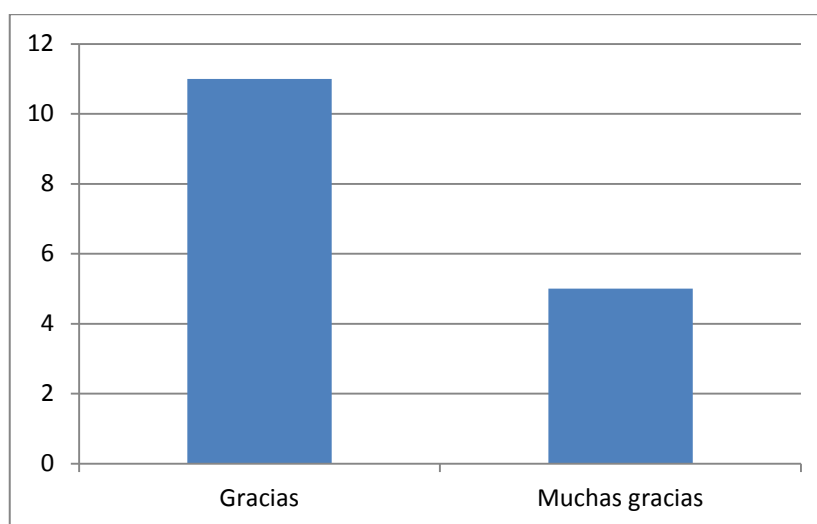


Gráfico 13 – Agradecimentos utilizados nas interações orais

As situações em que esses agradecimentos ocorreram foram as seguintes:

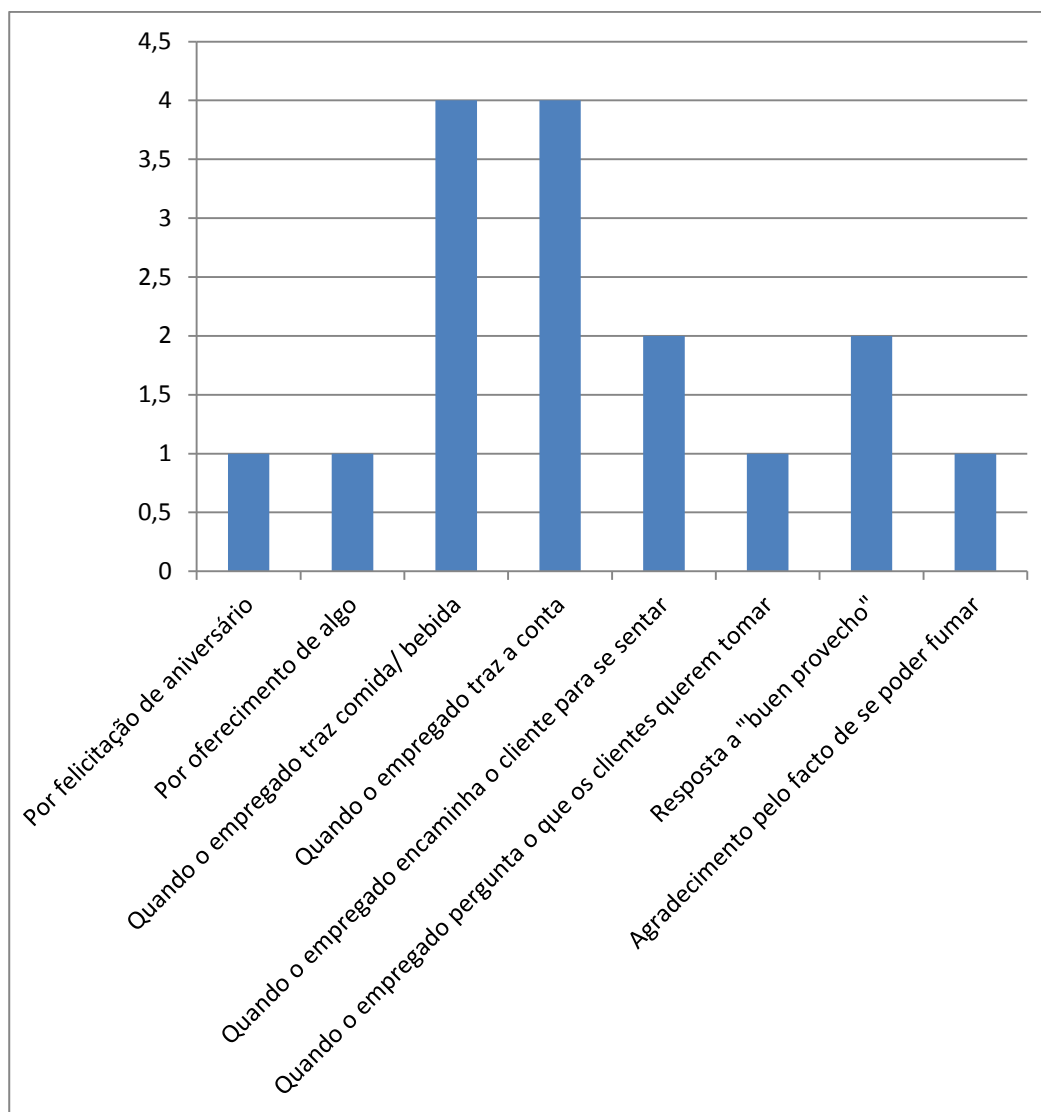


Gráfico 14 – Situações de ocorrência dos agradecimentos

Como podemos constatar, os alunos utilizam mais agradecimentos nas situações em que o empregado traz algo para a mesa, quer seja comida/ bebida ou a conta.

Em geral, à exceção de um dos grupos, os discentes utilizaram corretamente esta norma de cortesia, uma vez que o seu uso se aproximou bastante do contexto português.

1.2.8.4. Pedir a conta

Todos os grupos pediram a conta de forma correta, à exceção do grupo 2 em que é o empregado que pergunta ao cliente se quer a conta: “¿Quiere la cuenta?”. Este facto compreende-se tendo em conta que o grupo tinha estabelecido que não a iria pagar, portanto, a

iniciativa não podia partir da parte do cliente e, sim, do empregado que pergunta ao cliente se a quer. Claro que esta situação não obedece ao que seria expetável numa situação normal.

Nos restantes grupos, como se pode constatar nas transcrições evidenciadas a azul escuro, todos o fizeram utilizando diferentes expressões:

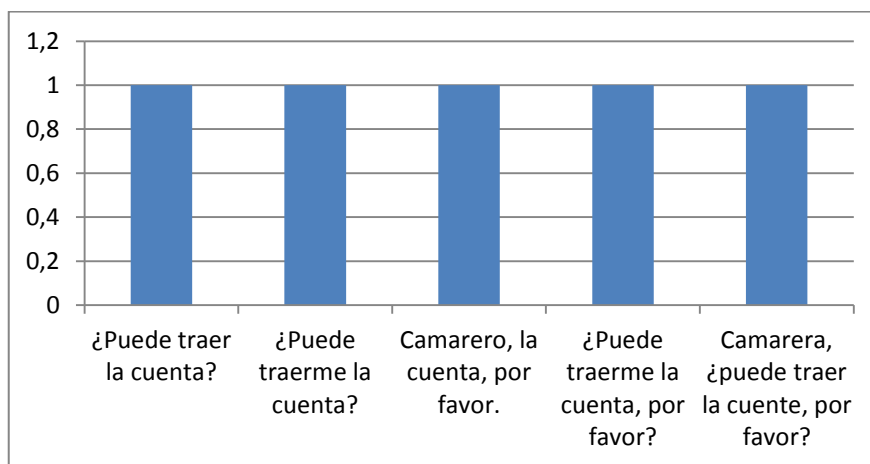


Gráfico 15 – Formas de pedir a conta

Podemos concluir que os alunos interiorizaram bem as formas corretas de o fazer.

1.2.9. Tratamento

1.2.9.1. Tú

O tratamento por “tú” era expetável nos diálogos que supostamente deveriam ter acontecido entre os próprios clientes. Os enunciados das situações davam ideias nesse sentido e, sendo uma teatralização de uma situação real, era desta forma que deveria ter sido apresentado. Quando vamos a um restaurante fazemo-lo não para conversar com o empregado de mesa, mas sim com as pessoas com quem vamos. É certo que havia um tempo limite para a interação verbal, mas mesmo assim, enquanto “esperavam pela comida” poderiam ter ensaiado um ou dois minidiálogos entre os amigos/ casais que se dirigiram ao restaurante; de preferência, referindo-se ao motivo que os fizera ir almoçar ou jantar fora. Ou mesmo nas situações em que havia mais de um empregado poderia ter ocorrido um minidiálogo entre eles.

Apenas no grupo 3 ocorreu uma situação do género. Tratava-se de um grupo de amigas que ficaram atraídas pelo empregado de mesa. Nesse minidiálogo, as alunas têm o cuidado de mudar o tratamento para a segunda pessoa, como podemos observar na transcrição (destaque a

cor vermelha), embora uma das formas verbais esteja mal conjugada: “vosotras están”. Este erro de utilizar a segunda pessoa do plural com o verbo conjugado na terceira do plural costuma ocorrer muitas vezes. cremos que se deve ao facto de, em português, a pessoa “vós” estar em desuso e não ser muito utilizada (mais para o norte ainda é). Como os alunos estão acostumados ao tratamento por “vocês” e não por “vós”, ao conjugarem o verbo, é-lhes mais fácil utilizar a terceira pessoa do plural e não a segunda. “Soa-lhes” mais familiar. Uma vez mais, é feita uma aproximação ao português da parte dos alunos, mesmo quando se trata de algo que é trabalhado desde o início do ano letivo.

De resto, temos apenas mais uma ocorrência da segunda pessoa do singular “mira” de um cliente dirigindo-se ao empregado, que creio que tenha sido um lapso, pois no resto do diálogo tal não acontece.

1.2.9.2. Usted

Na restante transcrição dos diálogos, observamos que o tratamento é sempre feito por “usted” porque decorre entre cliente-empregado ou empregado-cliente.

Embora já tenhamos ressalvado (e o tenhamos feito nas aulas) que numa situação real poderia ocorrer um tratamento por tu, os alunos decidiram não sair da sua “zona de conforto” e escolher o tratamento que mais se aproximaria ao português nestas situações. Ainda esperamos que relativamente às situações 1 e/ou 3 pudesse haver algum grupo que optasse pelo “tuteo”, mas tal não aconteceu.

Uma vez mais, observamos que quando há opção por duas hipóteses diferentes, os alunos acabam por escolher a que se aproxima mais da vertente portuguesa.

1.2.10. Realidade da escolha de pratos

1.2.10.1. Sopa (transferência do português)

Para a análise desta categoria não iremos considerar o grupo 5. Neste grupo não se pediu de primeiro prato comida convencional. O aluno A.1 (a que já nos referimos anteriormente) decidiu pedir “chocapicos” e uma “botella de leche”. Portanto, não iremos considerar estes resultados feitos com base na brincadeira, na tentativa de divertir a turma.

Nos restantes grupos, foram pedidos pratos diferentes:

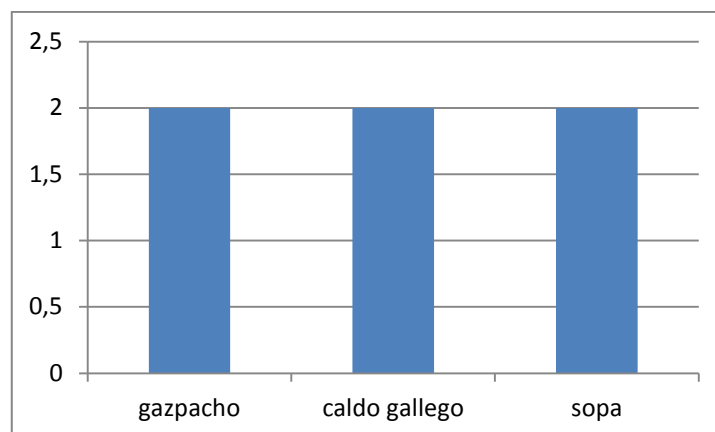


Gráfico 16 – Sopas (transferência do português)

Daqui constatamos que houve seis pedidos que se aproximaram à realidade portuguesa porque pediram sopa. No entanto, quatro ocorrências buscaram pratos típicos espanhóis.

1.2.10.2. Outros pratos (mais distanciados do português)

Na realidade, a maioria dos alunos parece ter aprendido que, em Espanha, existem muitas outras alternativas para além da sopa que é o que costuma ocorrer em Portugal. Veja-se a quantidade de pratos mencionados pelos alunos:

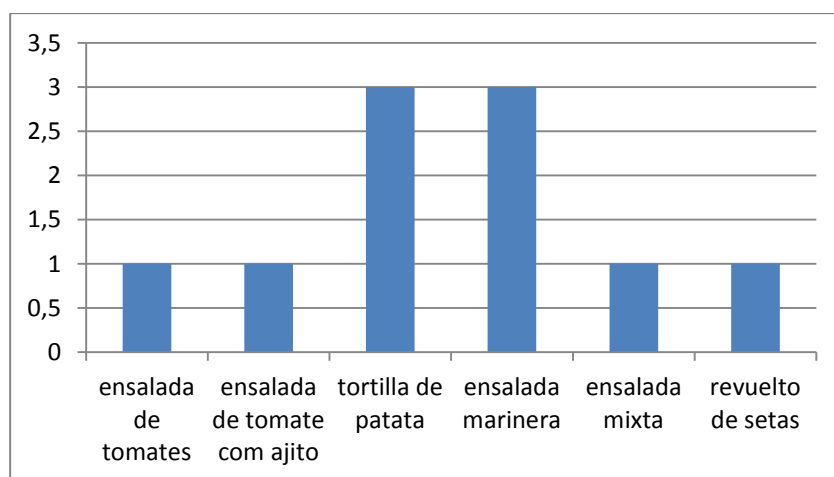


Gráfico 17 – Outros pratos (mais distanciados do português)

Temos seis ocorrências de saladas, três de tortilla e uma de revuelto de setas (destacado a verde escuro nas transcrições).

Concluimos daqui que os alunos aproveitaram os conhecimentos adquiridos nas aulas para variar os seus pedidos, embora alguns se tenham ficado pelas sopas. Mesmo assim, a

maioria escolheu sopas típicas espanholas pelo que nos parece que, a este respeito, os alunos demonstraram que evoluíram nos seus conhecimentos.

Depois de analisarmos os dados relativos à fase “durante a intervenção”, podemos concluir que houve alguma evolução dos alunos na consciencialização da competência sociolinguística, embora se continue a assistir a uma predisposição para os elementos que se aproximam mais da realidade portuguesa.

Observámos esta predisposição na escolha da expressão idiomática que trabalharam no instrumento 3, na utilização de diminutivos com valores afetivos empregues no discurso dos diálogos criados e no tratamento preferencial por “usted” que usaram entre clientes e empregado de mesa.

No entanto, também verificámos que aplicaram o diminutivo quando se referiram a comidas, que adequaram os cumprimentos ao nível formal que elegeram, que souberam pedir a conta de formas diferentes e que, para além da sopa, pediram pratos que não pediriam no contexto português.

Depois da intervenção

1.2.11. Autoavaliação dos alunos

No final da unidade didática, pedimos aos alunos que fizessem uma autoavaliação dos conhecimentos adquiridos relativamente ao que foi lecionado. Os resultados foram os seguintes:

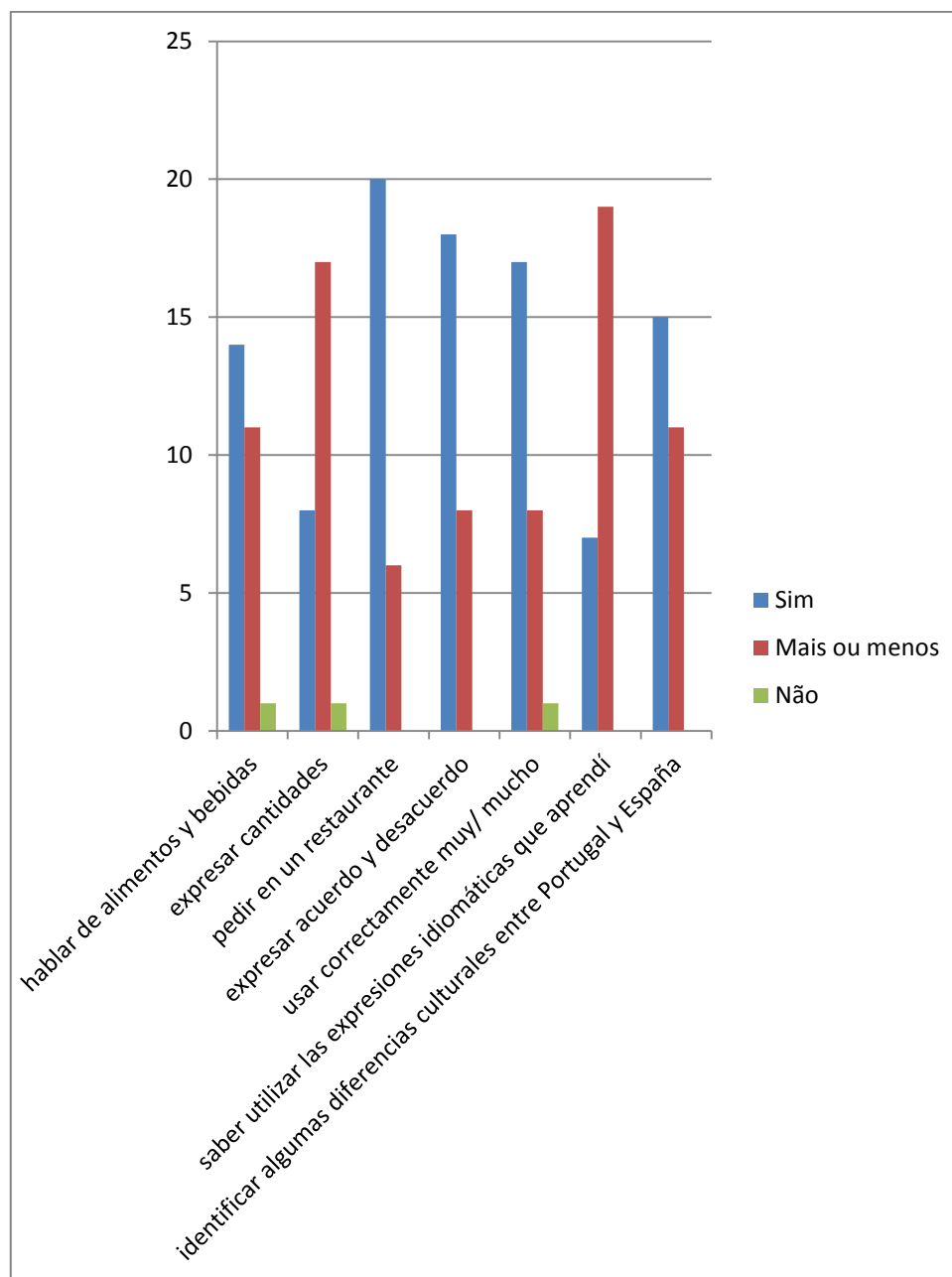


Gráfico 18 – Autoavaliação dos alunos no final da unidade

Verificamos que os alunos fizeram um balanço francamente positivo dos conhecimentos que adquiriram nas aulas.

Para o nosso estudo importa-nos analisar a informação relativa aos conteúdos sociolinguísticos e socioculturais.

1.2.11.1. Conteúdos sociolinguísticos/ socioculturais

Para esta análise retiraremos do gráfico “expresar acuerdo y desacuerdo” e “usar correctamente muy/ mucho” para nos centrarmos mais nestes aspetos:

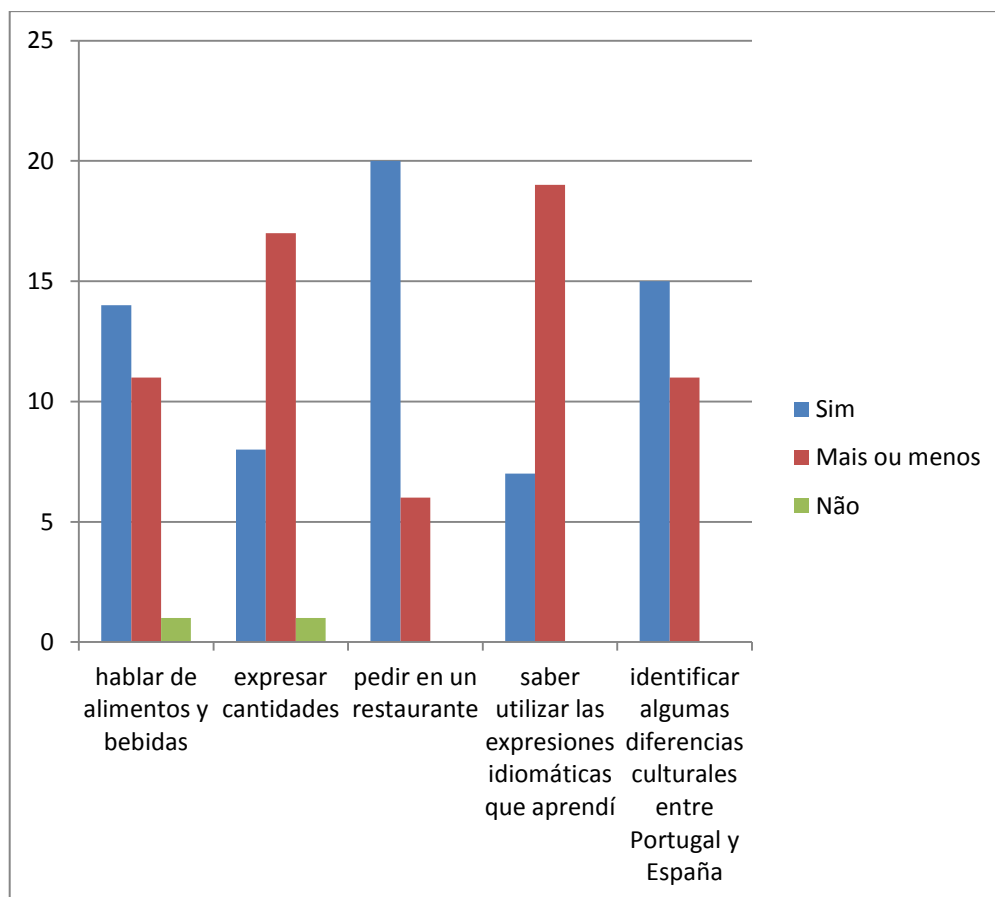


Gráfico 19 – Conteúdos relacionados com o projeto

Através da análise do gráfico verificamos que os alunos se consideram mais seguros relativamente a “pedir en un restaurante”. Vinte alunos em vinte e seis consideraram-no e os restantes seis posicionaram-se num nível intermédio, embora não total. Não houve nenhum aluno que respondesse que não seria capaz de o fazer. Cremos que este resultado se deveu ao facto de este conteúdo ter sido bem trabalhado nas aulas e, especialmente, de terem realizado a interação oral relativa à pequena dramatização no restaurante, em que tiveram de aplicar todo o conhecimento aprendido nas últimas aulas.

No que concerne à identificação de algumas diferenças culturais entre Portugal e Espanha, também não houve alunos que tivessem respondido “não”. Como referimos já no enquadramento teórico deste estudo seria impensável trabalhar a competência sociolinguística

dissociando-a da competência sociocultural. A cultura de um povo afeta a sua forma de agir na sociedade e isso é inegável. Portanto, ao trabalhar a competência sociolinguística estaremos forçosamente também a aceder à competência sociocultural e foi isso que fizemos nestas sessões. Daí que, de uma forma total ou em parte, os alunos tenham avaliado de uma forma positiva estes seus conhecimentos.

Também sem respostas negativas temos o item relativo ao uso das expressões idiomáticas aprendidas, embora esperássemos mais respostas de totalidade de conhecimento do que de nível intermédio. Achamos que esse facto se deve a ter sido uma questão trabalhada logo nas primeiras aulas e que não teve um retomar de focalização; daí os alunos responderem maioritariamente “mais ou menos”.

Nos restantes conteúdos houve a existência de avaliação negativa. No entanto, não cremos que este dado seja relevante pois trata-se apenas de um aluno em cada um dos itens.

Na verdade, relativamente a “hablar de alimentos y bebidas” pensamos que os alunos foram modestos, porque, afinal de contas, foi o que mais fizeram em toda a unidade. Como poderiam pedir num restaurante se não o soubessem fazer?

Relativamente ao último item em análise “expresar cantidades” cremos que, efetivamente, se trata do elemento mais débil, daí que apenas 8 alunos o tenham avaliado totalmente como positivo. Embora este aspeto tenha sido tratado nas aulas, pareceu-nos o menos apreendido, precisamente pelas diferenças maiores com o português.

Em geral, concluímos que os alunos se autoavaliam de uma forma bastante positiva sobre os aspetos sociolinguísticos e socioculturais tratados nas aulas, o que nos indica uma evolução, tendo em conta que os temas e conceitos relativamente a esta temática ainda não tinham sido abordados previamente.

1.2.12. Importância de conhecimentos

1.2.12.1. Peso da importância dos conhecimentos sociolinguísticos/ socioculturais

Também foi pedido aos alunos que identificassem quais os conhecimentos da unidade tratada que consideravam ser os mais importantes. Os resultados foram os seguintes no que diz respeito ao que aprenderam ao nível da sociolinguística e do sociocultural:

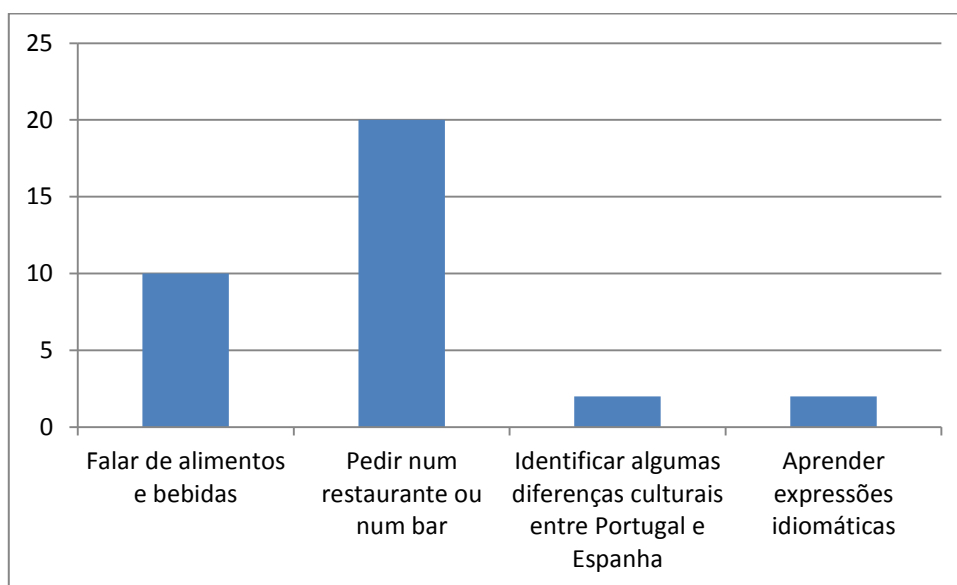


Gráfico 20 – Peso da importância dos conhecimentos sociolinguísticos/ socioculturais

Para a maioria dos alunos, saber pedir num restaurante ou num bar é o conhecimento mais importante que aprenderam. Cremos que esta valorização se deve à aplicação prática que experimentaram em sala de aula. Experimentar uma situação concreta (e em que se possam rever facilmente) potencia muito mais uma aprendizagem do que simplesmente aprendê-la na teoria. Se tivermos em conta que referiram na resposta anterior que conseguiam fazê-lo, facilmente concluiríamos que consideraram que este projeto de intervenção foi um sucesso.

Falar de alimentos e bebidas foi o que mais referiram, em segundo lugar e está, de algum modo, interligado com o que elegeram como mais importante porque para pedir algo é preciso saber designá-lo.

A fraca referência à identificação de diferenças culturais entre Portugal e Espanha e à aprendizagem de expressões idiomáticas leva-nos a constatar o que já anteriormente referimos: os alunos tendem a focalizar-se nas semelhanças culturais entre portugueses e espanhóis e não tanto nas suas diferenças. No fundo, embora tenham aprendido e constatado algumas diferenças, não acreditam que sejam um obstáculo à comunicação efetiva. Por exemplo, se em Espanha um empregado de mesa e um cliente se tratam por “tú”, podendo manter a norma portuguesa de terceira pessoa sem ser interpretado como descortês (que foi o que fizeram) então não há problema comunicacional e continuarão a utilizar a norma portuguesa. Já em relação, por exemplo, a “tú y yo” em vez de “eu e tu”, como fazê-lo da forma portuguesa poderá ser interpretado como falta de educação, os alunos acabam por se corrigir.

No fundo, os discentes tentam “simplificar” o conhecimento da língua espanhola, o que também se constata com o uso das expressões idiomáticas mais parecidas com o português. Se se podem usar as mais parecidas (embora possam soar de uma forma estranha a um espanhol) e se as entendem, para quê complicar e aprender as que se afastam mais do português?

1.2.12.2. Justificação dessa importância

Quando os alunos tiveram de refletir no porquê da importância dos conhecimentos que consideraram mais pertinentes, a esmagadora maioria apresentou justificações relacionadas com fatores sociolinguísticos/ socioculturais. A língua em uso, na prática, em situações concretas e reais, tendo em conta as diferenças culturais justificaram, assim, as suas escolhas. Nas suas respostas os alunos referiram a importância da escolha correta da linguagem num país estrangeiro, para não ser desrespeitoso e, por outro lado, para ser corretamente compreendido. Pelo menos, teoricamente, os alunos conseguiram interiorizar estes conceitos. No entanto, quando observamos a prática, constatamos uma maior dificuldade na aplicação desta teoria. Talvez esta situação se deva aos alunos elegerem o registo mais próximo do português, por um lado, por uma questão de facilidade e de segurança e, por outro, por este sistema de “simplificação” na aquisição de novas línguas já estar de certa forma interiorizado. Cremos que a melhor maneira para reverter esta situação é fazer as aprendizagens, sempre que possível, de uma forma mais prática para que possam exercitar a língua; primeiro, de uma forma mais racional (no início das suas aprendizagens) e progressivamente de uma maneira mais espontânea.

Não obstante, parece-nos claro que os discentes se consciencializaram desta componente sociolinguística/ sociocultural. Apresentamos alguns exemplos disso mesmo: “Es más necessário en situaciones reales”; “Así puedo ir pedir comidas españolas a España”; “Tenemos maneras diferentes de pedir en Portugal e en España”; “Es importante conocer lo tipo de vocabulario en outro país para ser educado” “Porque ahora, si voy a España, sé como pedir en un restaurante y usar las expresiones corretas”, entre outras.

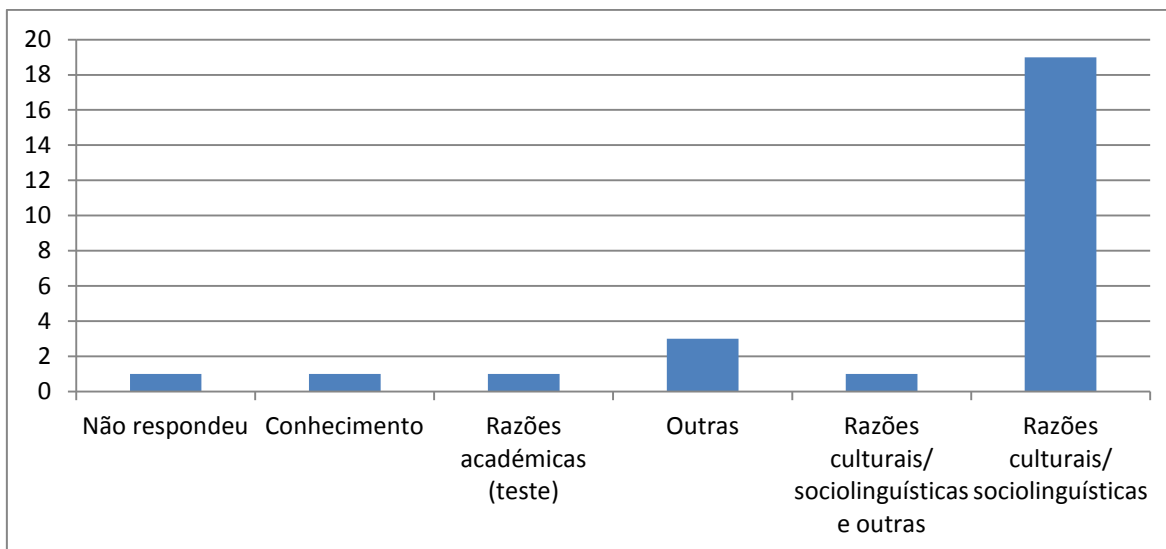


Gráfico 21 – Justificações dadas para a importância dos conhecimentos sociolinguísticos/ socioculturais

1.2.12.3. Importância do conhecimento das diferenças culturais entre portugueses/ espanhóis e respetivos contextos

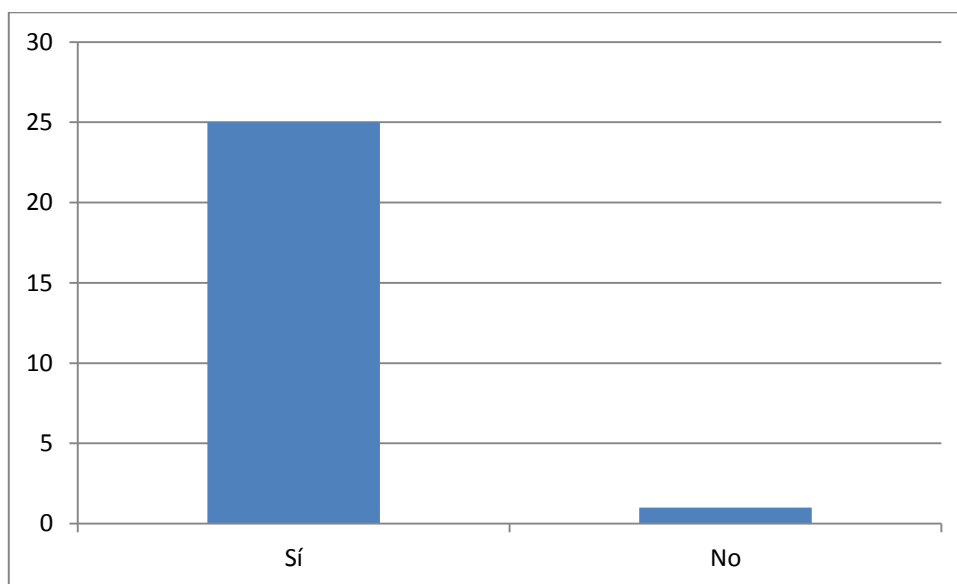


Gráfico 22 – Importância do reconhecimento das diferenças culturais entre portugueses/ espanhóis e respetivos contextos

Como podemos verificar, apenas um aluno respondeu que não é importante saber reconhecer essas diferenças. A justificou que apresentou é “no me interessa mucho”.

Tendo em conta que foi caso único, e que a restante turma respondeu afirmativamente, concluímos que estes alunos ficaram sensibilizados sobre a importância dos aspetos culturais e sociais do uso da língua.

1.2.12.4. Justificação dessa importância

Dos 25 alunos que consideraram importante o reconhecimento das diferenças culturais entre portugueses e espanhóis nos seus devidos contextos, 24 discentes explicaram que para atingir o objetivo de conseguir uma comunicação eficaz e respeitosa com o Outro havia que conhecer essas diferenças. Apenas um aluno deu uma resposta descabida (“Porque sí”).

Os restantes colegas mostraram que (pelo menos quando foram convidados a refletir sobre o assunto) ficaram consciencializados para a importância de conhecimentos nas áreas da sociolinguística e do sociocultural na aprendizagem de uma língua estrangeira. Podemos ilustrar esta afirmação através de algumas respostas dadas como “Se voy a España eso es muy importante para ter respeto”; “Porque debemos saber como hablar en diferentes espácios y/o países, com diferentes personas diferentes (amigos, camareros...)”; “Porque no quiero ir para España y no saber usar correctamente la lengua y hacer figura mala”; “Porque hay diferencias entre los países y nosotros tenemos que saberlas”; “Porque nosotros tenemos maneras distintas de expresar las cosas y puede ser mala educación en España”; “Para no desrespetar las otras culturas y también para no ser mala educada”; “Es importante porque ayuda a hablar mejor lo español y en España puede ser desrespecho y en Portugal no”; “Porque hay siempre diferencias por ejemplo, yo no sabia que cuando decimos “yo y mis amigos” es mala educación en España. El correcto es “mis amigos y yo”; “Porque creo que es importante saber hablar con otras personas de culturas distintas”; “Porque, quando en un país diferente, es necesario adoptar los costumbres del país, caso contrario podemos parecer tontos o locos”; “Para poderemos integrarnos en la cultura española e ser más fácil comunicar con los españoles”.

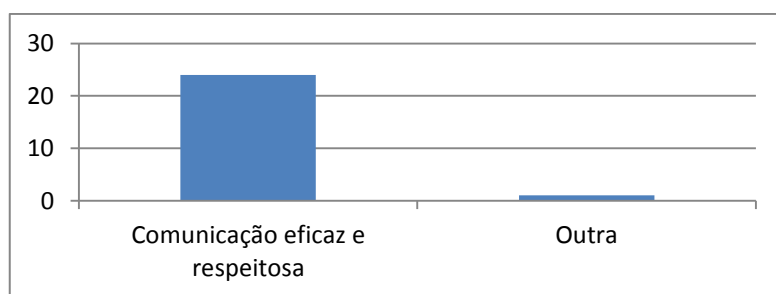


Gráfico 23 – Justificação da importância do reconhecimento de diferenças culturais

1.2.13. Resultados do teste de conhecimentos final

No final da unidade didática pedimos aos alunos que fizessem um pequeno teste sobre aspetos tratados nas aulas. De duas opções apresentadas os alunos teriam que eleger uma, excetuando a primeira pergunta em que tinham que referir três pratos típicos espanhóis eleitos por eles.

Este teste incluía questões extra conteúdos sociolinguísticos/ socioculturais, mas para o nosso estudo apenas considerámos as perguntas que incidiam nestas áreas.

1.2.13.1. Questões socioculturais/ sociolinguísticas

Como referimos anteriormente, na primeira pergunta pedia-se aos alunos que nomeassem três pratos típicos espanhóis. Apesar de ter havido dois alunos que apenas indicaram um prato, a maioria (24 alunos) respondeu de forma completa. Os resultados foram os seguintes:

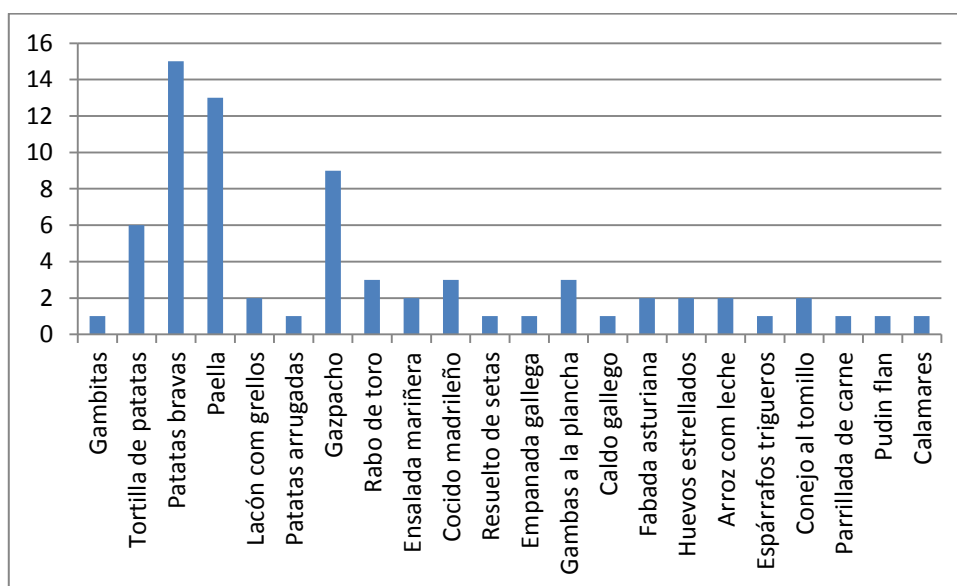


Gráfico 24 – Pratos típicos espanhóis nomeados pelos alunos

Os pratos mais referidos pelos alunos foram as “patatas bravas”, a “paella” e o “gazpacho”. Embora a “paella” seja dos pratos espanhóis mais conhecidos fora de Espanha e os alunos já o conhecessem de nome antes do projeto ter sido aplicado, o “gazpacho” apenas poucos conheciam e as “patatas bravas” eram completamente ignoradas.

Podemos verificar através da observação do gráfico que os alunos referiram 22 pratos típicos diferentes que aprenderam nas aulas. Parece-nos que não se limitaram a um

conhecimento superficial, falsamente estandardizado de que todos os espanhóis comem “churros”, “paella” e “turrões”. Pelo contrário, puderam conhecer pratos de várias regiões diferentes. Para além disso, como foram “obrigados” a utilizá-los nos trabalhos que elaboraram de forma prática, acabaram por fixá-los mais facilmente.

A segunda pergunta questionava se o almoço e o jantar em Espanha eram mais cedo ou mais tarde que em Portugal. Todos acertaram na resposta. Parte da turma já tinha noção desta diferença antes de tratarmos o assunto, pelo menos os que já tinham estado em Espanha e que tinham observado esta realidade.

Na terceira pergunta perguntava-se se “refresco” e “zum” era o mesmo. Embora dois alunos tenham errado, os restantes acertaram dizendo que era falso. Nas aulas tinha sido abordada esta questão, pelos vistos, de forma eficaz.

Na quarta questão sete alunos responderam de forma errada, pois referiram que seria falso que o jantar é uma refeição mais ligeira em Espanha que em Portugal. Embora continuem a ser resultados bastante positivos, de todas as perguntas feitas esta revelou ser a que teve mais insucesso, pelo que deveria ser mais trabalhada.

Uma vez que, inicialmente, os alunos demonstraram grande desconhecimento do que eram expressões de cortesia, a sétima pergunta pedia para que dissessem se “gracias” e “por favor” eram ou não expressões de cortesia. Todos acertaram.

A pergunta oito poderia ter tido duas respostas diferentes. Questionava que tipo de tratamento utilizariam quando falassem com um empregado de mesa. Apenas um dos alunos respondeu informal. Poderiam ter respondido das duas formas. Na verdade, foi-lhes explicado que dependendo das circunstâncias se pode eleger o formal ou o informal. No entanto, tal como fizeram no exercício prático como já foi comentado anteriormente, a esmagadora maioria elegeu o formal. Porquê? Porque é o mais aproximado ao português e não deixa de estar correto, embora talvez possa causar estranheza em alguns interlocutores.

Já na pergunta nove, os alunos tinham de eleger o registo formal ou informal na situação de estarem a falar com um amigo. Curiosamente, houve uma resposta que escolheu o registo formal. A única explicação que encontramos para este erro é a leitura incorreta da pergunta por parte do aluno, pois em português a eleição seria a mesma.

Também ficou bem enraizado que os diminutivos servem para expressar algo mais que pequenez. Todos acertaram a pergunta 10.

No caso das expressões idiomáticas, apenas um aluno falhou na resposta, dizendo que as expressões idiomáticas têm um sentido literal e são iguais em todos os países. Esta era a pergunta 11.

Nas duas questões seguintes pedia-se aos alunos que escolhessem o significado de duas expressões idiomáticas. Todos acertaram a estas questões.

A pergunta 16 questionava se dizer “yo y tú vamos a la playa” estaria correto ou não. Novamente obtivemos 100% de respostas corretas.

Na questão seguinte sobre o significado da palavra “sobremesa” apenas um aluno falhou a resposta. Trata-se de outro aspeto que foi tratado na aula.

Na pergunta 18 todos os discentes acertaram no número de pratos que se costumam comer ao almoço. Novamente se constata uma apreensão nas diferenças entre Portugal e Espanha.

Finalmente, na questão seguinte, apenas um aluno escolheu o significado de “tapear” como dar tapas a outras pessoas.

Em geral, podemos classificar a prestação dos alunos nas respostas a estas questões como bastante positiva. Não houve qualquer resposta em que o número de respostas incorretas ultrapassasse as corretas e, em muitas delas, obtivemos um universo de 100% de respostas corretas.

Deste modo, pelo menos em relação às questões que tratámos nas quatro sessões de que dispusemos, verificamos que houve uma progressão nos conhecimentos dos alunos relativos a aspetos sociolinguísticos/ socioculturais. Obtivemos, com certeza uma progressão na consciencialização dos alunos para estas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusão

Em primeiro lugar, queremos ressaltar que este relatório de estágio se inscreveu no âmbito de uma experiência pedagógica, no contexto de uma prática de ensino supervisionada. O objetivo era articulá-lo com uma sequência didática completa, de quatro sessões, subordinada ao tema da alimentação.

Tendo em conta que o professor vem assumindo cada vez mais um papel também investigativo, pude, enfim, enquanto professora que já era, dedicar-me este ano letivo com mais afinco a esse papel a que chamarei de “experiência investigativa em prática”, porque foi mesmo isso que se tratou. Para tal, e já que se tratava de aprendizagem, escolhemos um tema que nos pareceu atual e pertinente.

Como referimos no início deste trabalho, neste mundo de “aldeia global” em que vivemos e nesta Europa que se crê ser aberta e permeável as mentalidades das pessoas têm de estar dispostas a compreender e a aceitar o Outro e a ter (pelo menos) a noção de que há diferenças sociolinguísticas e socioculturais que ora nos afastam, ora nos aproximam.

Ser professor de uma língua estrangeira coloca-nos numa posição que é central e de grande responsabilidade porque é nosso dever consciencializarmos os nossos cidadãos mais novos para esta realidade.

Em relação ao projeto propriamente dito, cremos que foi bem sucedido na medida em que conseguimos uma evolução positiva na consciencialização dos alunos para aspetos sociolinguísticos / socioculturais que devemos ter em conta no estudo quando estudamos uma língua, porque a aprendizagem desta não se limita a decorar vocabulário e a saber conjugar os verbos. O espanhol é uma língua viva, em constante evolução, falada por pessoas reais em reais situações.

Através da comparação das três fases do projeto (antes, durante e depois) assistimos a uma evolução dos alunos. Não é que os discentes partissem de um conhecimento nulo dos aspetos sociolinguísticos e socioculturais. A maioria dos alunos, por exemplo, sabia que existe uma diferenciação entre as línguas. No entanto, fomos observando que a tendência dos alunos era fazer uma aproximação ao português. Por exemplo, em relação ao tratamento formal/informal, apesar de saberem que pode ocorrer tratamento de segunda pessoa entre empregado de mesa e cliente, não houve escolha deste registo nos diálogos teatralizados. A mesma aproximação ao português deu-se na escolha das expressões idiomáticas.

No entanto, no que concerne à escolha de pratos e número de pratos já se viu um afastamento em relação à realidade portuguesa, embora também tivessem existido algumas aproximações no que diz respeito à escolha da sopa como primeiro prato.

Depois da intervenção os alunos afirmaram que os conhecimentos sociolinguísticos/socioculturais eram importantes porque os utilizariam em situações concretas e reais e não queriam ser desrespeitosos se fossem a Espanha.

Também reconheceram a importância do conhecimento das diferenças culturais entre os países da Península Ibérica para que haja uma comunicação eficaz e respeitosa.

No questionário final responderam positivamente às perguntas mostrando terem assimilado os assuntos tratados nas aulas como os horários das refeições e número de pratos; as diferenças entre “refresco/zumo”, “sobremesa/postre” e “tapear”; a identificação correta das expressões de cortesia (que não faziam antes da intervenção); o significado de expressões idiomáticas; as diferenças entre “eu e tu” e “tú y yo”, entre outros aspetos.

Pretendia-se com este estudo avaliar se houve ou não um desenvolvimento dos conhecimentos sociolinguísticos/socioculturais dos alunos e respetiva consciência desses aspetos. Pelo que analisámos, cremos que houve alguma evolução positiva e que os alunos ficaram mais atentos a estas diferenciações entre duas línguas e dois países tão próximos.

Em termos profissionais pude enriquecer-me tanto científica como pedagogicamente e tenciono aproveitar os ensinamentos que obtive futuramente. A escolha desta temática fez-me ficar mais atenta aos materiais que se utilizam nas aulas e utilizar, sempre que possível, documentos autênticos e reais. Também reforcei a ideia que já tinha de que a aula de línguas deve funcionar como um laboratório onde os alunos possam experimentar e praticar os seus conhecimentos, pois os resultados obtidos são melhores desta forma.

2. Limitações ao estudo

As limitações deste estudo tiveram a ver com as condições em que foram implementadas as sessões.

No meu primeiro estágio profissional, o professor estagiário era titular das suas turmas. Infelizmente, com este novo modelo de PES tal não sucede, o que provoca constrangimentos de várias ordens.

Em primeiro lugar, apenas dispusemos de quatro sessões com a turma. Ora, parece-nos bastante limitado esse espaço de tempo para a aplicação de um projeto desta natureza. Teríamos, seguramente, resultados muito mais visíveis se a turma fosse nossa e se fôssemos observando estes aspetos ao longo das várias unidades didáticas. Se assim tivesse sido talvez fosse mais fácil operacionalizar o tratamento destes dados. Note-se que tratámos esta problemática nas quatro sessões que dispusemos inserida numa unidade temática em que tínhamos de atender aos restantes aspetos da aprendizagem da língua. Contrariamente a outros trabalhos que consultámos de antigos alunos em que aproveitavam essas sessões para se dedicarem exclusivamente à implementação do seu projeto (porque a turma era deles e possibilitou-lhes gerirem o tempo), o mesmo não sucedeu connosco porque a turma não era nossa. Tratar de questões sociolinguísticas e socioculturais (que já por si só são complexas) em tão curto espaço de tempo e sem poder trabalhar exclusivamente no que queríamos explorar condicionou bastante os resultados deste estudo.

A própria calendarização da aplicação deste projeto também não foi a nosso favor porque nos deixou pouco tempo para poder preparar como gostaríamos este nosso trabalho.

No entanto, acreditamos que fizemos os alunos tomar consciência da importância dos aspetos sociolinguísticos/ socioculturais na aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo do espanhol cuja proximidade (da língua e do território) nos afasta, por vezes, da realidade destas diferenças.

3. Sugestões de investigação

Pensamos que muito está ainda por trabalhar nesta temática. Seria interessante, para alguém que tivesse a sua própria turma, ir construindo com os alunos ao longo do ano (se calhar no final de cada unidade temática) um quadro ilustrado onde constassem as diferenças sociolinguísticas/ socioculturais entre portugueses e espanhóis e no final do ano; quem sabe, fazer uma exposição na escola para desmistificar aquela ideia que perpassa que “é tudo igual”, por exemplo, inserido na “Semana das Línguas” que costuma haver (ou no dia da Europa).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, L. (2001). A competência sociolingüística de alunos de espanhol como língua estrangeira em diferentes estágios de proficiência. *Caligrama – revista de estudos românicos*. v.6., acedido a 07 janeiro 2014 em http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/344_pp.80-98_ISSN_2238-3824

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VAGOS (2010). Projeto Educativo, acedido a 10 maio 2013 em <http://www.aevagos.edu.pt/course/view.php?id=58>

ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. Publicado em *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000, acedido a 16 junho de 2014, disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/professor_investigador.htm

ALVAREZ, M. (2000). *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba : estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Acedido a 08 janeiro 2014, disponível em <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000215016>

ANTUNES, H: (1996). Metodologias em Ciências Sociais: uma análise reflexiva. In *III Congresso Português de Sociologia – Práticas e processos de mudanças sociais*. Celta Editora. Acedido a 20 junho 2014, disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR492fc5f05cce0_1.pdf

ARAGÓN, M., GILI, O., BARQUERO, B. (2007). *Pasaporte ELE A1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

BARDIN, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOUTIN, G. et al (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. 3ª ed. – Instituto Piaget.

BREEN, M.P. & CANDLIN, C. (1980). «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», em *Applied Linguistics*, 1, pp. 89-112 (Trad. CÁNOVAS, M., acedido a 19 dezembro 2013, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/br_eeen02.htm, p. 2).

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas na Europa – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições ASA

COUTINHO, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. In *Educação Unisinos*, volume 12, nº. 1, pp. 5-15, acedido a 19 junho 2014, disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5BRevista%5BOK%5D.pdf

COUTINHO, C. & CHAVES, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. In *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-243, CIEd – Universidade do Minho, acedido a 28 setembro 2014, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>

COUTINHO, C. et al (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. N.º 13, pp.355-379, acedido a 13 junho 2014, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

FERNANDES, D. (1991). Notas sobre os paradigmas em investigação em educação. *Noesis* (18), pp. 64-66, acedido a 19 junho 2014, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/fernandes.pdf>

GONZÁLEZ TEJERA, F. (2010). *Portugueses y españoles – una guía para entenderse mejor*. Madrid: Minerva Ediciones

JASONE, C. (2004). «El concepto de competencia comunicativa», em SANCHÉZ LOBATO, J. &

SANTOS GARGALLO, I. (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 449-465 acedido a 16 dezembro de 2013, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/ce_noz05.htm, p. 5).

HILL, M. M.; HILL, A. (1998) A construção de um questionário. Lisboa : DINÂMIA. Acedido a 11 setembro 2014, disponível em <http://hdl.handle.net/10071/469>

JANEIRA, A. L. (1972). A técnica da análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações. *Análise Social*, IX(34), 370–399. Acedido a 11 setembro 2014, disponível em http://analisesocial.ics.ul.pt/?page_id=9

KUMARAVADIDELU, B. (1994). «The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching», em *Tesol Quarterly*, vol. 28. Nº. 1 primavera 1994, pp. 27-48 (Trad. CÁNOVAS, M., acedido a 17 dezembro 2013, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu08.htm, p. 8).

MARQUES, I et al (1996). A Investigação-acção na formação de professores : um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. In CIEd, volume de atas, pp. 619-629, acedido a 12 junho 2014, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>

MARTÍNEZ PASAMAR, C. (2005). El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual. XVI Congreso Internacional de ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Oviedo. Acedido a 15 dezembro 2013, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0458.pdf

MENÉNDEZ, F. (1990). *Dialectología y sociolingüística españolas*. Alicante: Universidad de Alicante.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Espanhol, nível de iniciação 10º ano, formação específica*. Lisboa: DES

MORAIS, A. & NEVES, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, 20(2), pp. 75-104. CIEEd - Universidade do Minho. Acedido a 21 junho 2014, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a04.pdf>

NETA, N. (2012). «Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español», em *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, época II, ano III, acedido a 04 janeiro de 2014, disponível em http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html

NOVERÓN, J. (2005). *Procesos de gramaticalización por subjetivización: El uso del diminutivo en el español*. In *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. David Eddington, 79-86. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project

PACHECO, L. & SÁ, D. (2013). *Endirecto.com1*. Porto: Areal Editores, S.A.

SANTA-CECILIA, A. (2002). *Lengua y comunicación: tres décadas de cambio*. Acedido a 25 de outubro de 2013 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/garcia02.htm

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. In *Porta Linguarum*, nº. 4, 2005, pp. 11-12, acedido a 09 setembro 2014, disponível em http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/reflexion_intercultura.pdf

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 4ª Edição. Lisboa: Gradiva

VALA, J. (2001). “A análise de conteúdo”. in Silva, A. S. e Pinto, J. M. (Ed.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 11.ª edição. Porto, Edições Afrontamento

VIEIRA, C. (1998). A observação participante: aspectos gerais desta técnica qualitativa de recolha de dados. In *Ensaio em Homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. Coimbra: NAIE, pp. 761- 767, acedido a 10 setembro 2014, disponível em <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=10523>

ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito sociobiográfico



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Agrupamento de Escolas de Vagos
161070

INQUÉRITO SOCIOBIOGRÁFICO

I. ALUNO

Nome: _____

(Sublinha o nome pelo qual gostas de ser tratado)

Data de nascimento: ____/____/____

Idade: _____

Morada: _____

Telefone/Telemóvel: _____ Nº: ____ Ano/Turma: _____

E-mail: _____

II. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____ Parentesco: _____ Profissão: _____

Situação face à profissão: Efetivo ☐ Contratado ☐ Reformado ☐ Desempregado ☐

III. AGREGADO FAMILIAR

1. Pessoas com quem vives:

Parentesco					
Idade					

2. Habilitações literárias dos pais (Assinala com um X)

	Pai	Mãe		Pai	Mãe
1º ciclo do Ensino Básico			Frequência do Ensino Superior		
2º ciclo do Ensino Básico			Bacharelato		
3º ciclo do Ensino Básico			Licenciatura		
11º/12º ano			Mestrado		
			Doutoramento		



Avenida Padre Alirio de Mello 3840 – 404 Vagos

<http://www.acvagos.edu.pt/>

Tel: 234 793 774 Fax: 234 792 643

3. Profissão dos pais

Pai: _____

Mãe: _____

IV. SAÚDE

1. Assinala, se for o caso:

Tens dificuldades: Visuais ☐ Auditivas ☐ Motoras ☐ Linguagem ☐ Outra(s) ☐
Qual / quais? _____

2. Alergia(s):

3. Doença crónica: Não ☐ Sim ☐ Qual? _____

4. Cuidados especiais de saúde: _____

5. Alimentação

Tomas o pequeno-almoço? Sim ☐ Não ☐ Se sim, onde? _____

Onde almoças? Escola ☐ Casa ☐ Outros: _____

Quantas refeições fazes por dia? _____

6. Hora de deitar: durante a semana _____ ao fim de semana: _____

Hora de levantar: durante a semana _____ ao fim de semana: _____

V. DESLOCAÇÃO CASA/ESCOLA

1. Como vens para a escola?

A pé ☐ De autocarro ☐ De carro ☐ de Motorizada ☐ De bicicleta ☐
De comboio ☐ De metro ☐

2. Tempo gasto no percurso (em minutos): Até 10 ☐ Entre 11 e 20 ☐ Entre 21 e 30 ☐
Entre 31 e 40 ☐ Mais de 40 ☐

VI. VIDA ESCOLAR/ HÁBITOS DE ESTUDO

1. Já repetiste algum ano? Não ☐ Sim ☐

Se sim, em que ano(s)? _____ No total, quantas retenções tiveste? _____

2. Frequentaste esta escola o ano anterior? Sim ☐ Não ☐



Se respondeste não, em que escola estiveste? _____

3. Diretor de turma: _____

4. Apoio social escolar: Sim ☐ Não ☐ Se sim, do escalão _____

5. Apoio pedagógico: Sim ☐ Não ☐ Se sim, disciplinas: _____

6. Para ti, a escola é um lugar onde (numera de 1 a 5, sendo o 1 o mais importante):

Se transmitem novos conhecimentos.	
Se pode conviver.	
Se pode fazer amigos.	
Se é obrigado a estar.	
Se aprende a crescer.	

5. Estudos: Diariamente ☐ em média por dia... 30 m ☐ 60 m ☐ 90 m ☐ 120 m ☐

Frequentemente ☐ Raramente ☐ Na véspera de testes ☐

6. Como gostas mais de estudar? Sozinho ☐ A pares ☐ Em grupo ☐

7. Onde costumavas estudar? Em casa ☐ Na escola ☐ Em casa de amigos ☐

Noutro local ☐ Qual? _____

8. Tens alguém que te ajuda no estudo? Sim ☐ Não ☐ Se sim, quem? _____

9. Utilização de bibliotecas: Sim ☐ Não ☐

Em caso afirmativo, indica: Da escola ☐ Pública ☐ Particular ☐

10. As conversas em casa sobre a escola são:

Frequentes ☐ Raras ☐ Só no fim do período ☐

11. Os teus pais costumam:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
ver as tuas fichas de trabalho / avaliação				
assinar as tuas fichas de trabalho / avaliação				
conversar contigo sobre os teus resultados escolares				

12. Qual a reacção dos teus pais aos teus resultados escolares?

13. Quais são as disciplinas de que gostas mais? _____
Porquê? _____

14. Quais são as disciplinas de que gostas menos? _____
Porquê? _____

15. Quais são as disciplinas em que sentes mais dificuldades? _____
Porquê? _____

16. Quais são as disciplinas em que sentes menos dificuldades? _____
Porquê? _____

17. De um modo geral, consideras que as matérias lecionadas são: Interessantes ☐ Úteis ☐
☐ Ligadas à vida real ☐ Pouco interessantes ☐ Pouco úteis ☐ Desligadas da vida real ☐

18. As dificuldades que sentes resultam de: Não trazeres o material necessário para as aulas ☐ Teres dificuldade em compreenderes a explicação do professor ☐ Os assuntos serem tratados com demasiada rapidez ☐ Dedicares pouco tempo ao estudo ☐ Seres pouco organizado ☐ A forma como o professor organiza a aula ☐ Teres pouco interesse por algumas matérias ☐

19. Se dependesse só de ti, continuavas a estudar? Sim ☐ Não ☐
Indica a razão da resposta anterior. _____

20. Tipo de actividades preferidas nas aulas:
trabalho individual ☐ trabalho de grupo ☐ aulas expositivas ☐
fichas de trabalho ☐ pesquisa ☐ outros ☐ quais? _____

21. Frequentas algum clube/atividade extracurricular facultado pela escola?
Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual ou quais? _____

22. Dás-te bem com os colegas da turma? Sim ☐ Não ☐
Porquê? _____

23. Que qualidades aprecias num professor? _____

24. Na tua opinião, que qualidades é que os professores mais apreciam nos alunos?



25. Como te sentes quando tens resultados negativos?

VII. EXTRAESCOLAR

- Como te vês? Indica **seis** características que reconheças em ti próprio: Atento ☐
Responsável ☐ Preguiçoso ☐ Cooperante ☐ Nervoso ☐ Honesto ☐
Tímido ☐ Calmo ☐ Distraído ☐ Agressivo ☐ Compreensivo ☐
Desorganizado ☐ Egoísta ☐ Organizado ☐
- O que é que te preocupa? (por exemplo, em relação à escola, à vida familiar, aos amigos, à tua terra, ao mundo, etc). _____
- Os teus familiares costumam interessar-se pelos teus problemas pessoais?
Sim ☐ Não ☐ Se sim, quais? _____ De que forma o fazem? _____
- Pensas acabar o ensino secundário? Sim ☐ Não ☐
- Pensas ir para a universidade? Sim ☐ Não ☐
- Escolhe três profissões que gostarias de vir a ter, por ordem de preferência:
1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

VIII. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

- Ver televisão:** Filmes ☐ Telenovelas ☐ Concursos ☐ Futebol ☐
Outros desportos ☐ Desenhos animados ☐ Telejornal ☐
Documentários ☐ Outros programas ☐ _____
- Costumas:** Ler ☐ Conversar ☐ Passear ☐ Brincar ☐ Ajudar em casa ☐ Ouvir música ☐ Aprender música ☐ Aprender dança ☐ Computador/ Internet ☐ Ajudar os pais (profissão) ☐ Ir ao café ☐ Ir ao cinema ☐ Ir à catequese/ missa ☐ Praticar desporto ☐ Outras _____
- Com quem costumavas passar os teus tempos livres? Sozinho ☐ Com amigos ☐ Com familiares ☐ Outros ☐ Quem? _____

IX. A DISCIPLINA DE ESPANHOL

1. **Porque escolheste a disciplina de espanhol?** Porque achei que era mais fácil que as outras disciplinas que podia escolher ☐ Por ser parecido com português ☐ Porque eu ou os meus pais viemos de um país onde se falava espanhol ☐ Porque quero ir estudar para um país onde se fala espanhol ☐ Porque queria aprender uma língua nova ☐ Porque vou precisar de usar a língua na minha profissão futura ☐ Porque tenciono trabalhar num país onde se fala espanhol ☐ Porque tenho amigos que me aconselharam a escolher espanhol ☐ Porque gosto de música/ filmes na língua espanhola ☐ Porque quero ir de férias a um país hispânico e falar a língua ☐ Porque quero relacionar-me com pessoas que falem espanhol ☐ Outro(s) motivo(s) ☐ qual ou quais: _____

2. **O que mais gostas de trabalhar na aula de espanhol?**

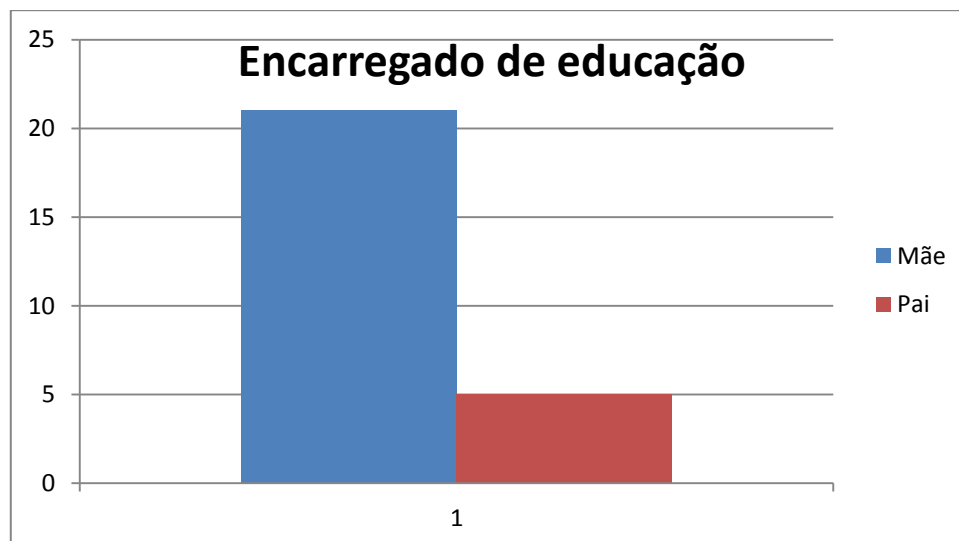
Leitura ☐ Escrita ☐ Gramática ☐ Compreensão auditiva ☐
Expressão oral ☐ Cultura ☐

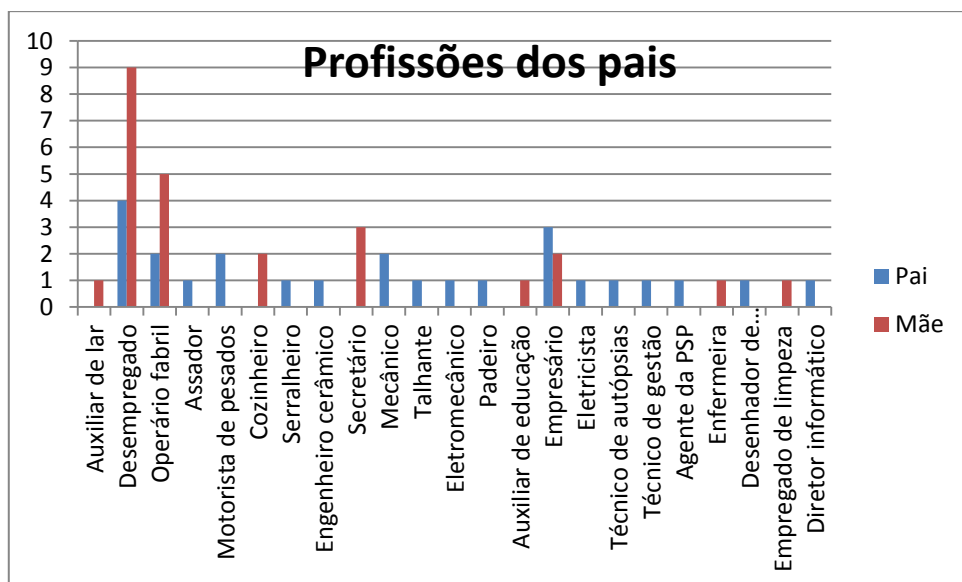
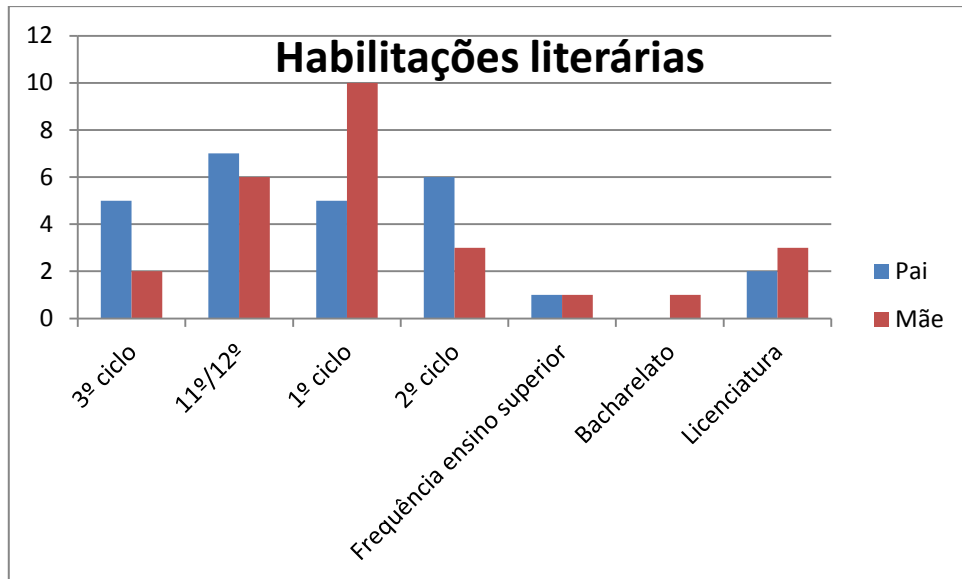
3. **Das opções apresentadas na pergunta anterior, qual pensas ser a mais importante?** _____ **Porquê?** _____

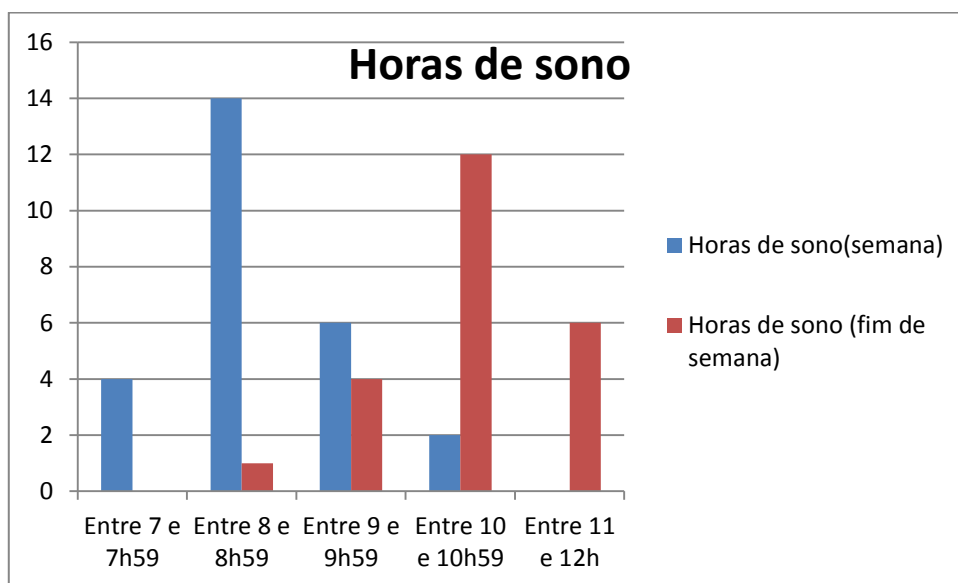
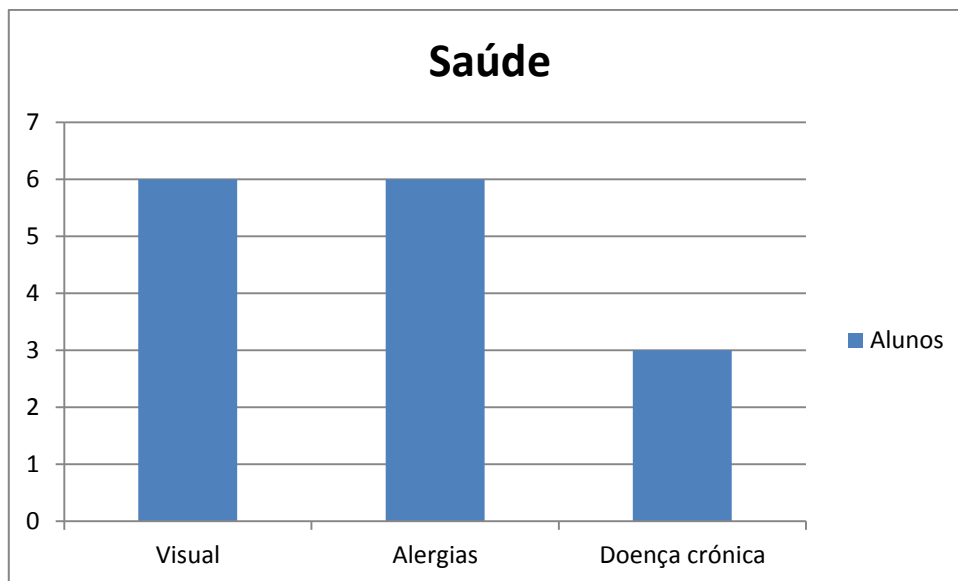
4. **Parece-te importante comparar a língua e a cultura hispânicas com outras que já conhecias de outras línguas (inclusive português)?** Sim ☐ Não ☐
Justifica a tua resposta. _____

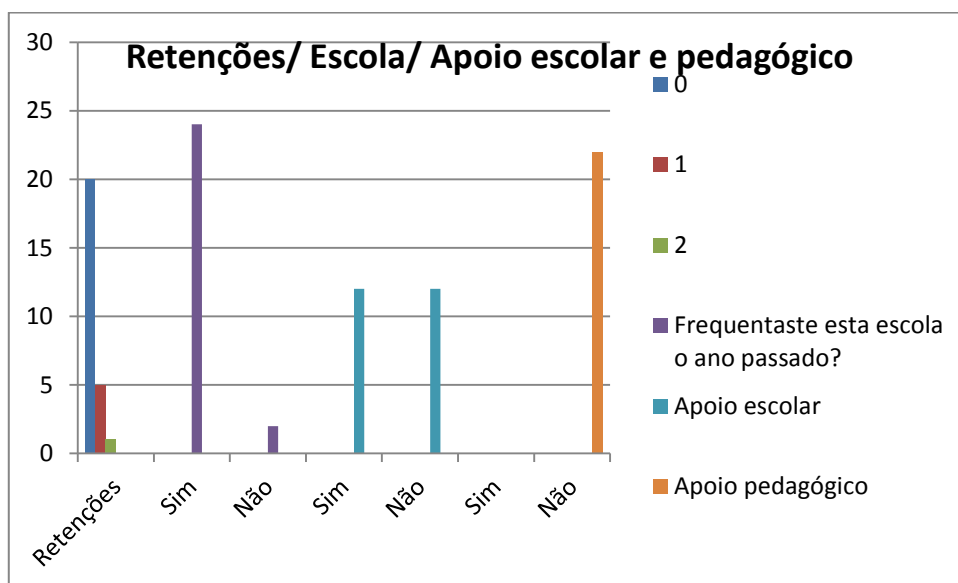
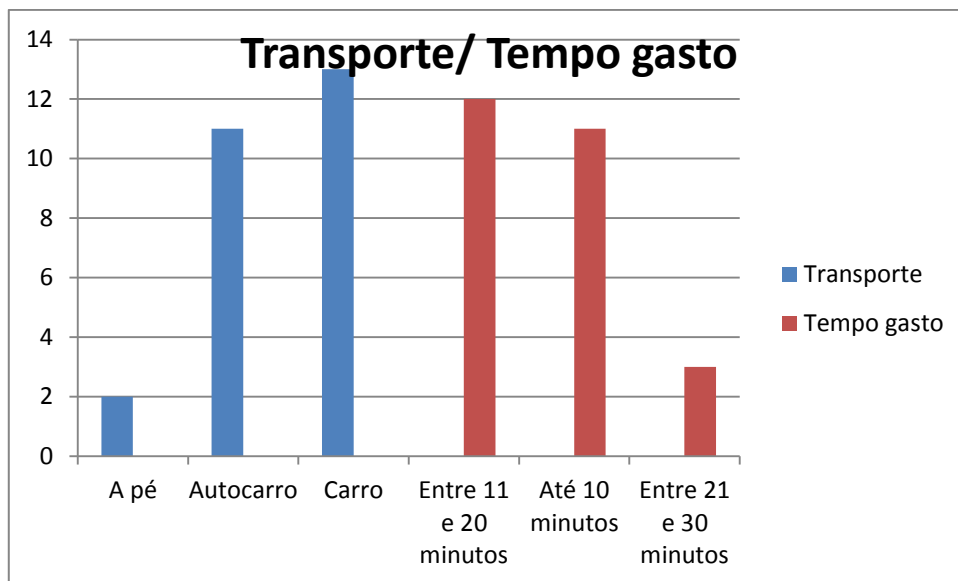


Anexo 2 – Tratamento de dados do inquérito sociobiográfico

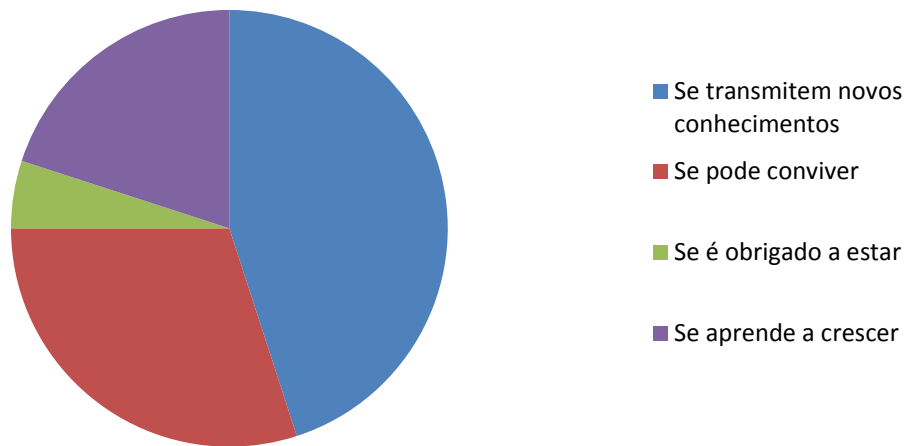




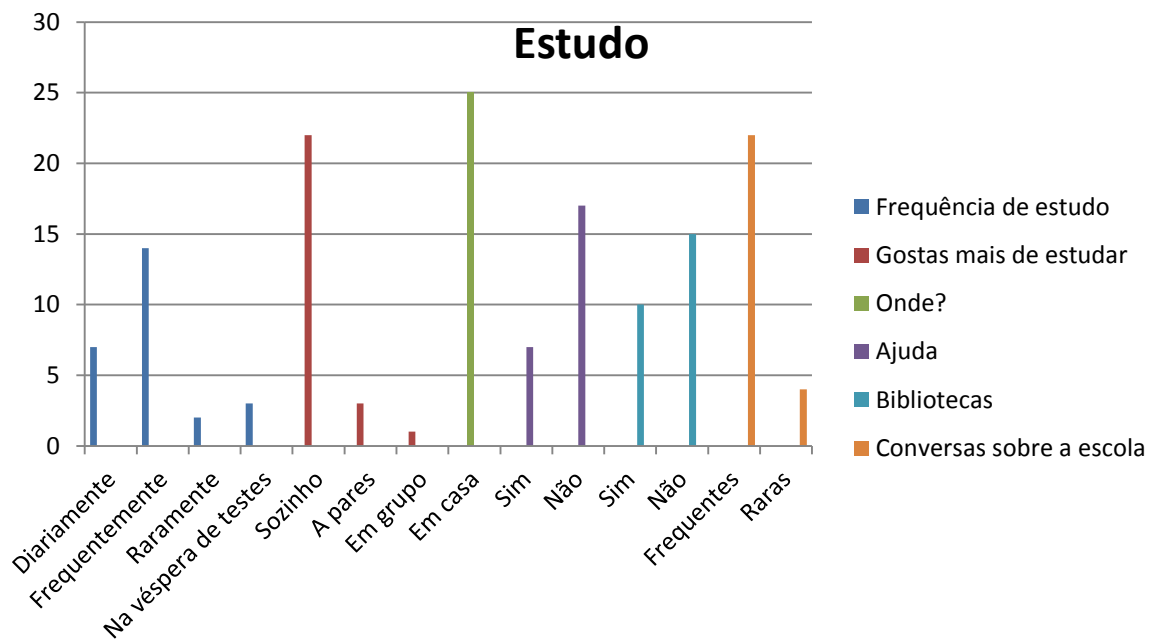


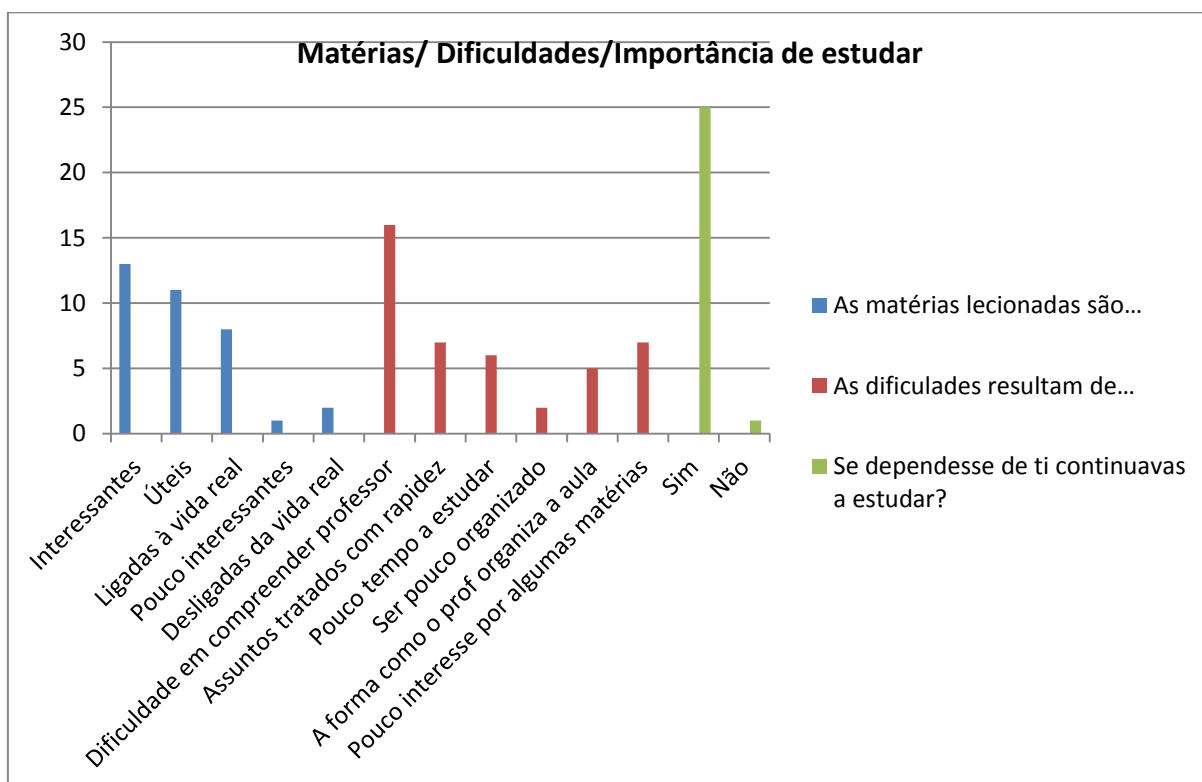
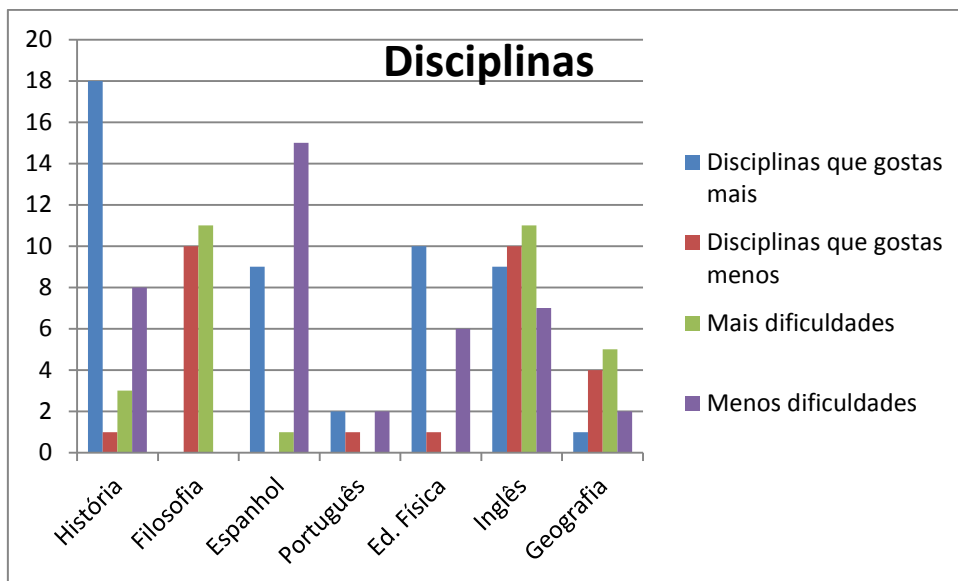


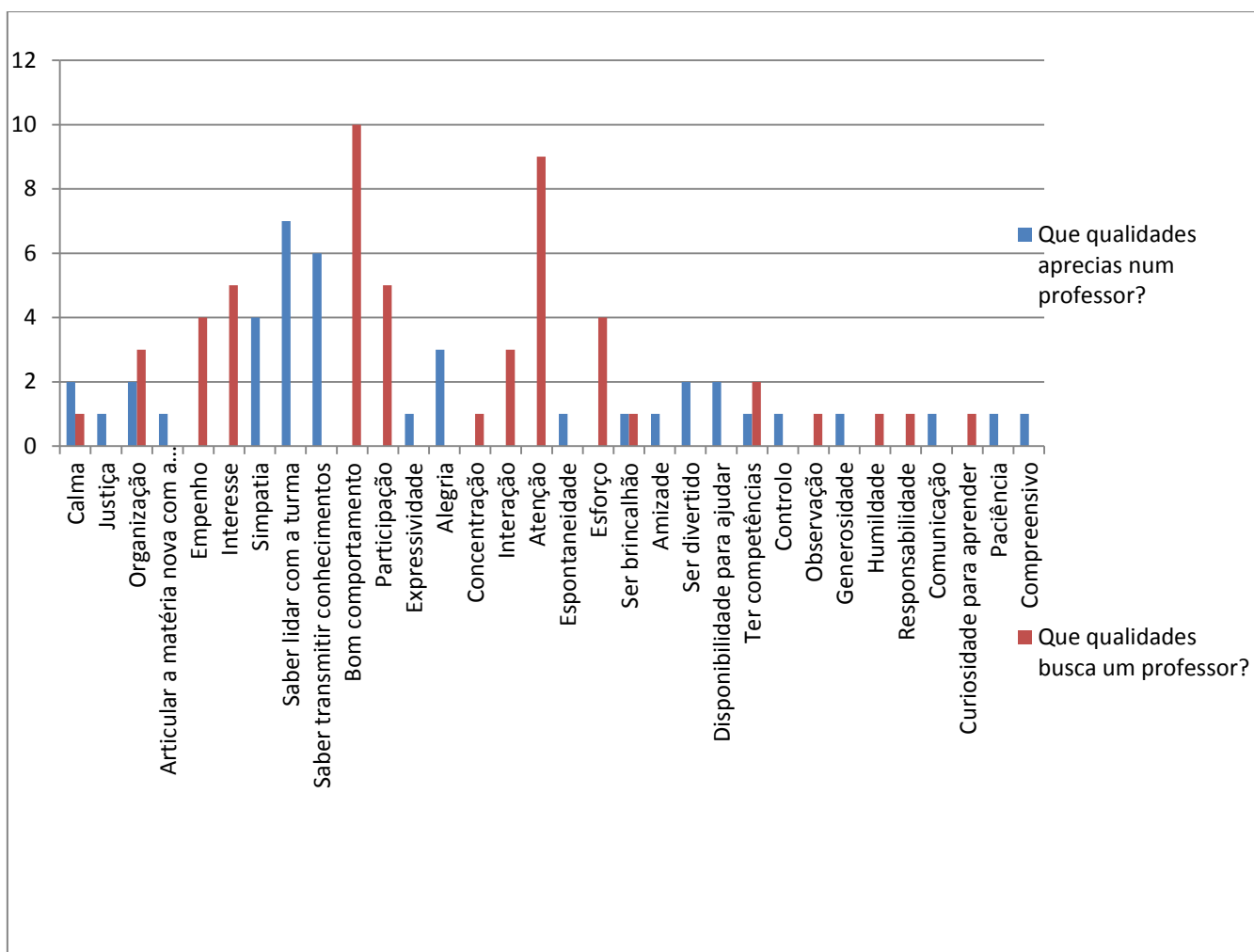
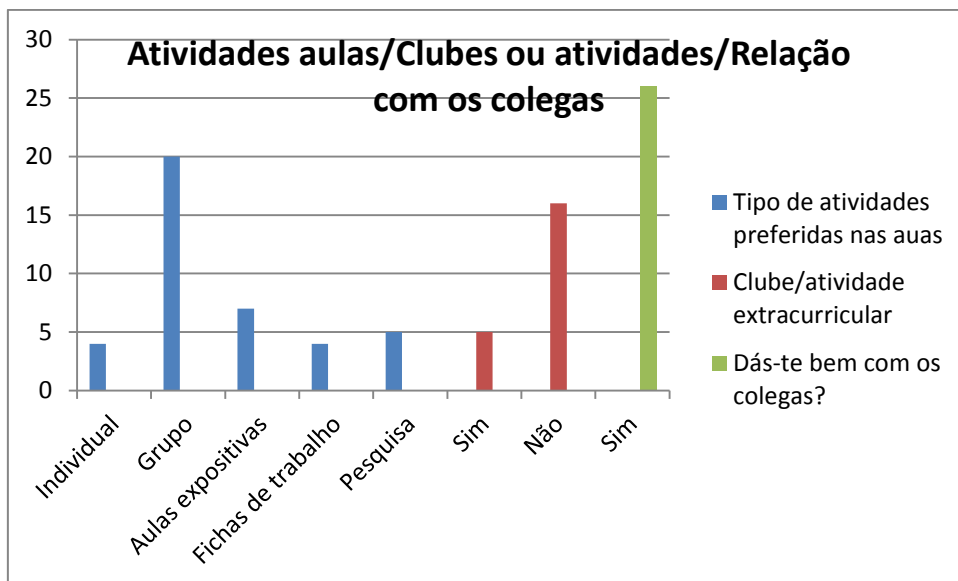
A escola é onde...

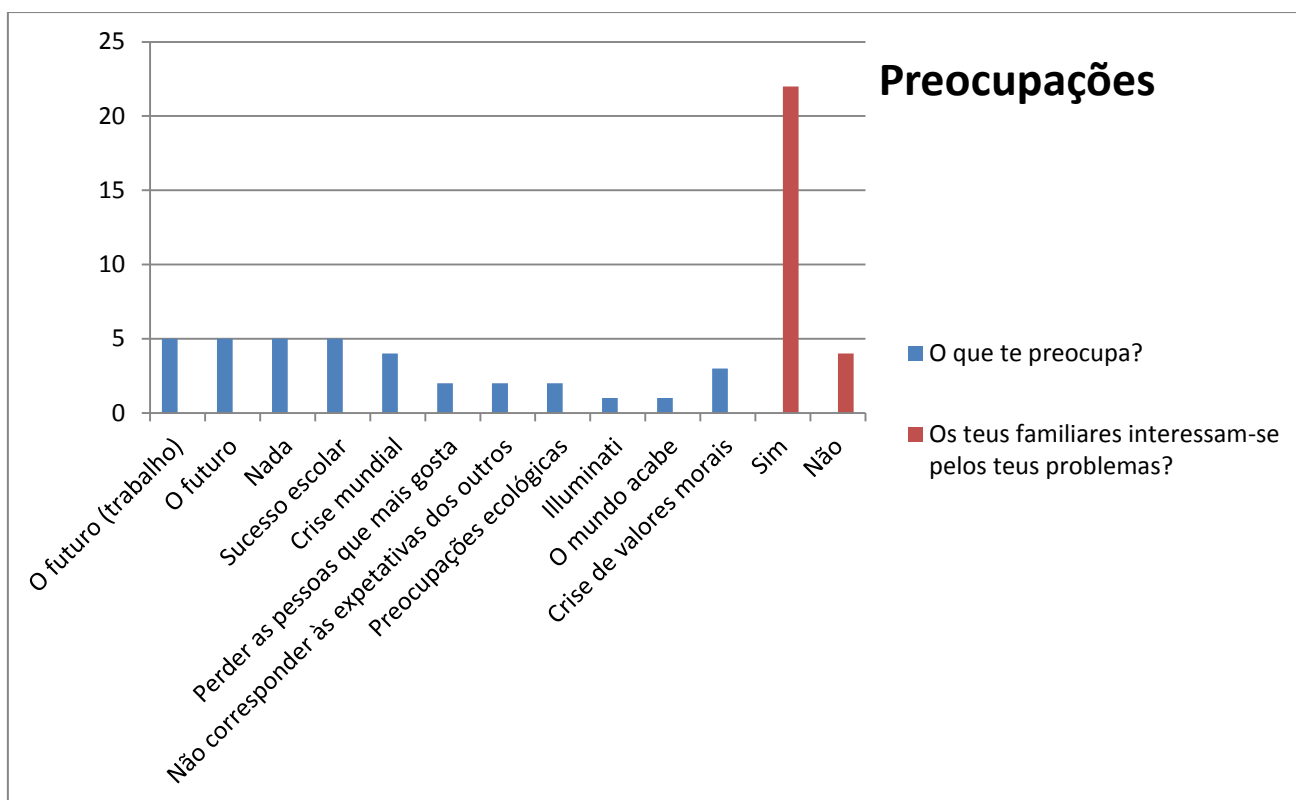
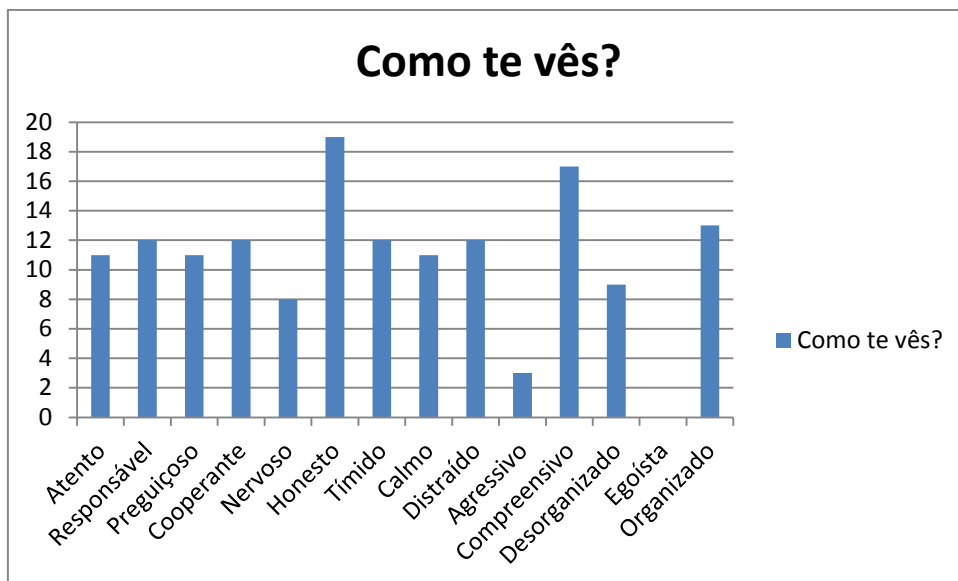


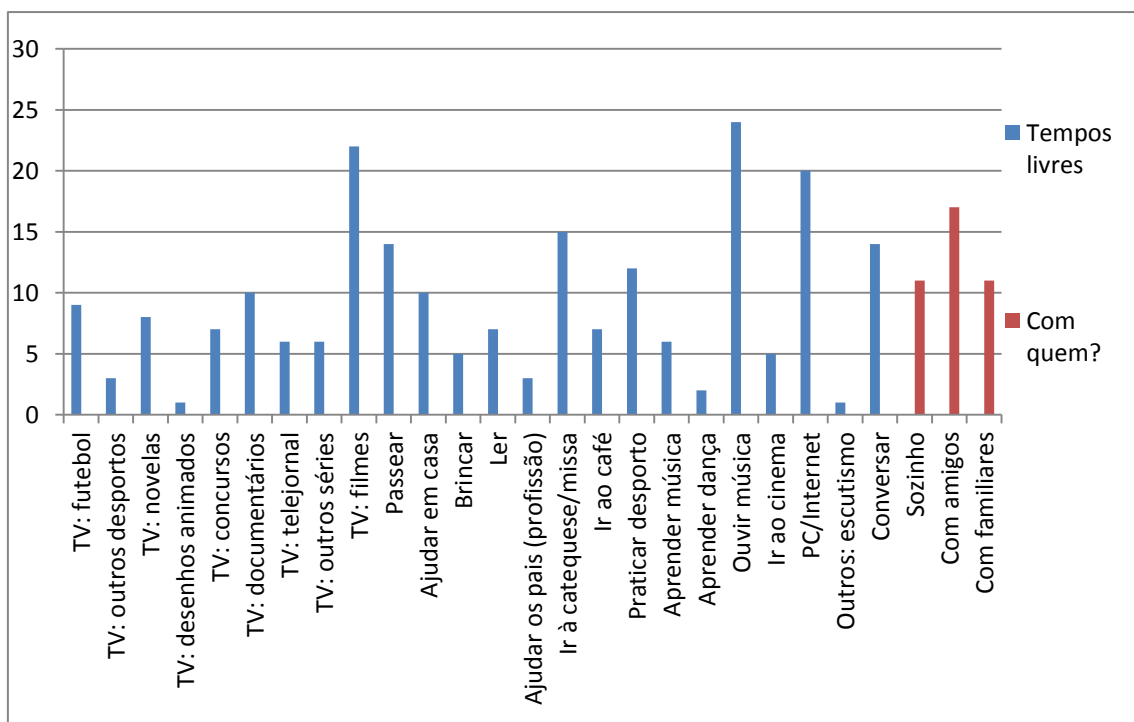
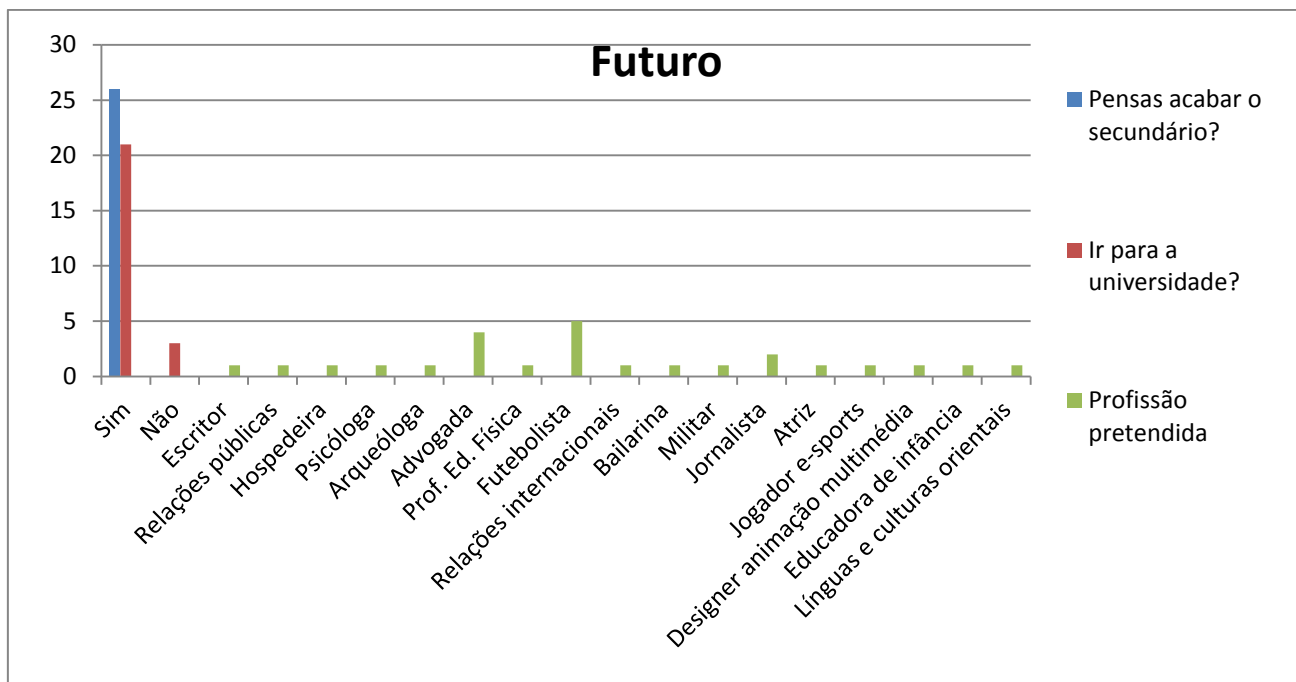
Estudo



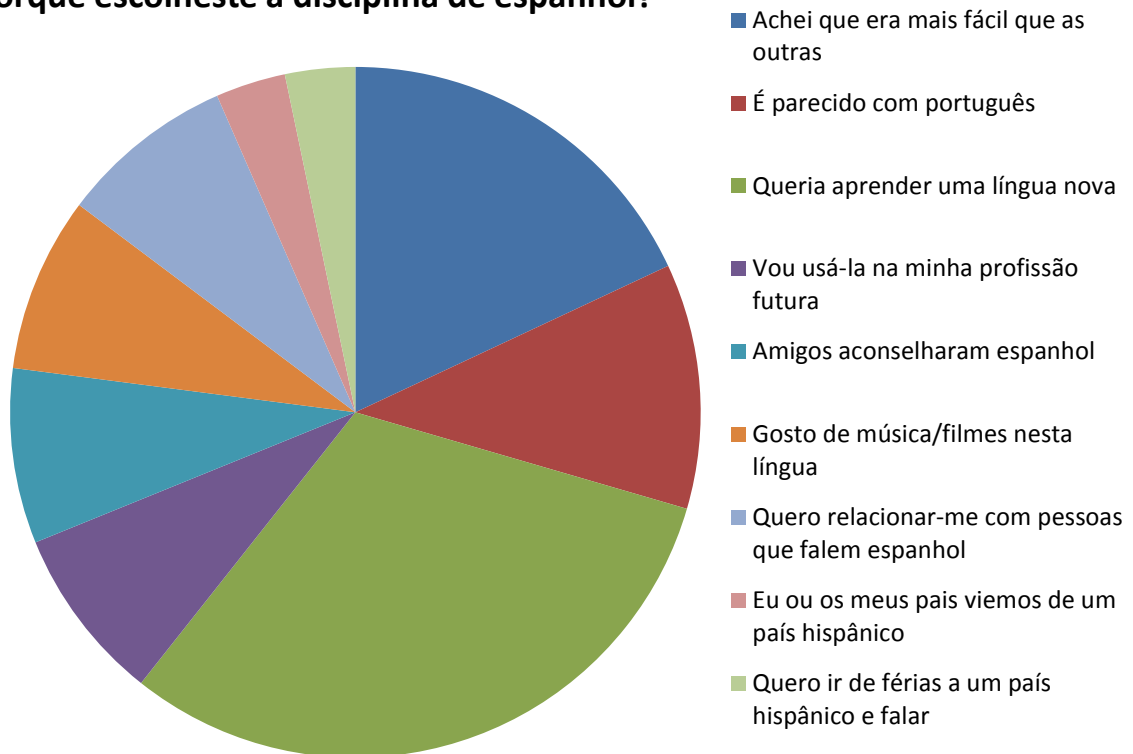


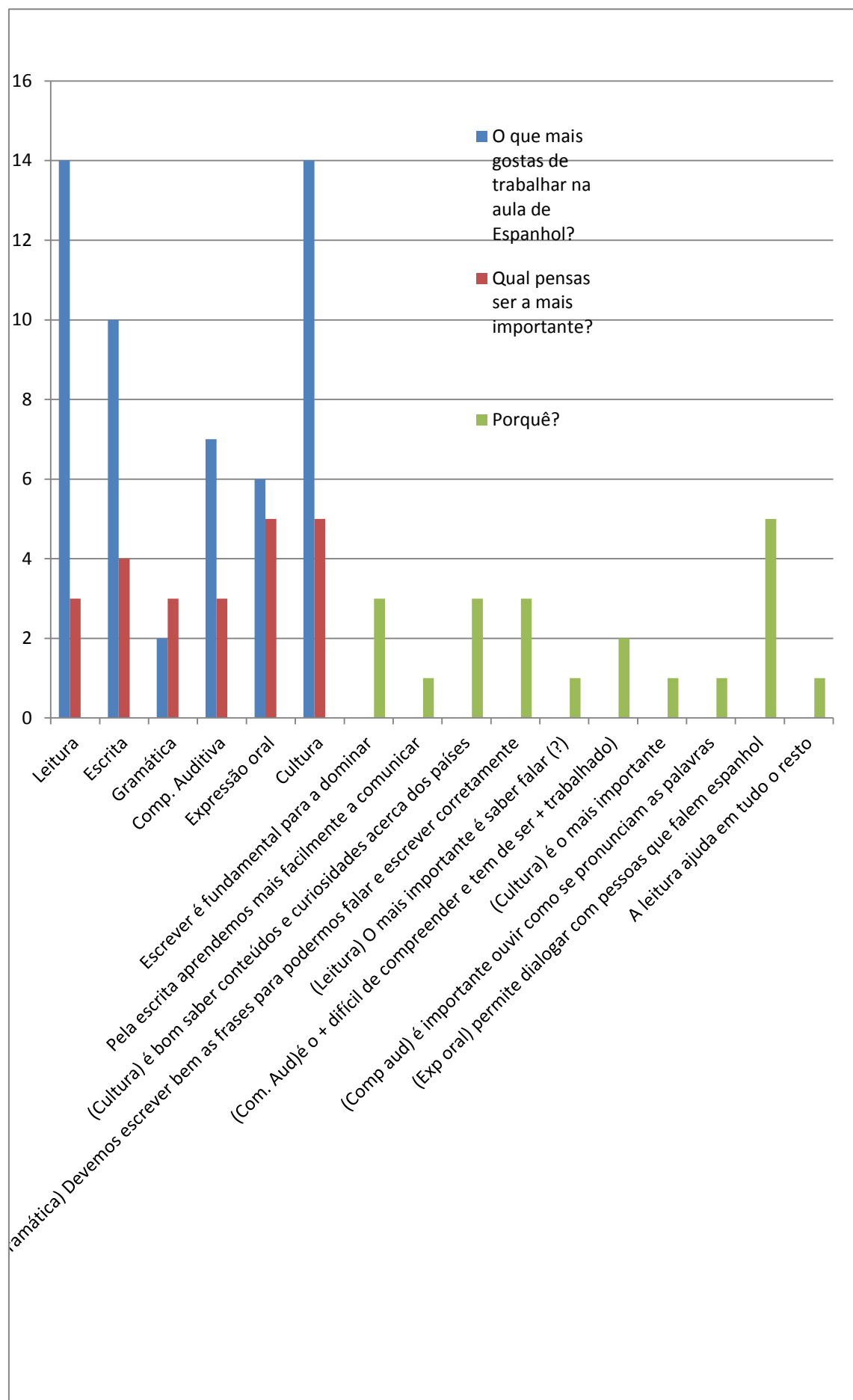


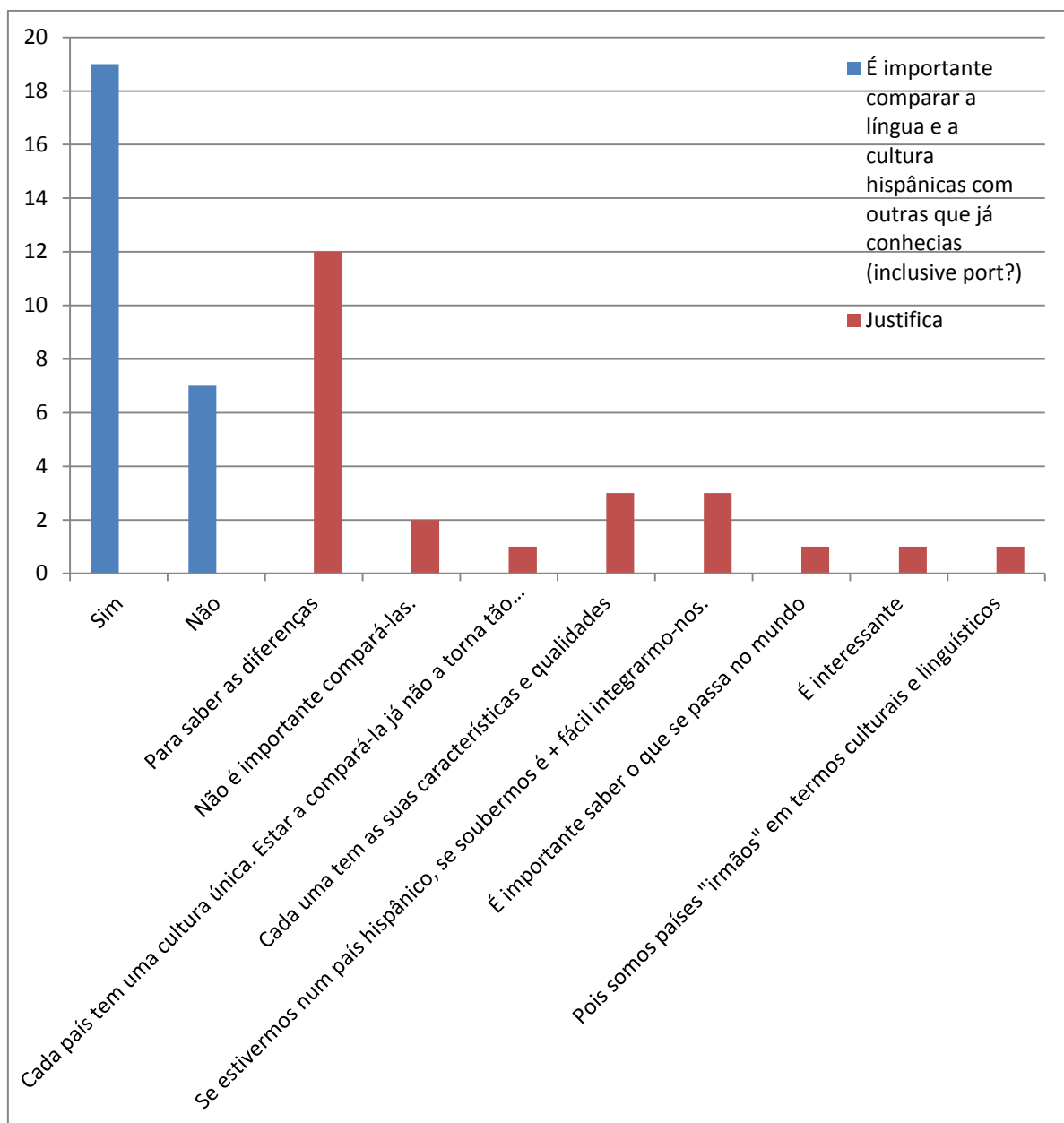




Porque escolheste a disciplina de espanhol?







Anexo 3 - Transcrições dos diálogos «En un restaurante»

GRUPO 3 (Situação 1)

- Buenas tardes.
- Hola, chico.
- Hola, chico.
- ¿Qué desean?
- Entonces... nuestra amiga Kamila hace, cumple años y queremos festejar.
- Feliz cumple años.
- Gracias. Entonces, yo, mis amigas, mi amiga y yo vamos querer vino y cervezas y queremos en primero una ensalada de tomates. ¿Todas gustan?
- ¿Y para segundo plato?
- Entonces, puede ser, puede ser lacón con grelos.
- No, no. A mí no me gusta. Yo prefiro conejo al tomillo.
- Un momentito.
- Entonces, nosotras vamos querer una ración de lacón con grelos y otra de conejo al tomillo.
- Un momentito.
- Él es muy guapo.
- Sí, sí, sí.
- Chicas, vosotras están muy interesadas, ¿no?
- Chegue!
- Oh, tú tienes novio.
- Como es su cumpleaños le ofrecemos lo mejor vino de la casa.
- Oh, muchas gracias.
- Vamos comer.
- ¿Vosotras vais a querer un postre?
- Sí, sí.
- ¡Camarero!
- ¿Qué hay de postre?
- Yo quiero...
- Puede ser arroz con leche. ¿Tiene?
- Sí, tenemos.
- ¿Arroz con leche también?

- Sí.
- Entonces son cuatro...
- Aquí tienen.
- Muchas gracias.
- ¿Puede traer la cuenta?
- Aquí tiene.
- Muchas gracias. Adiós.
- Adiós.

GRUPO 5 (Situação 1)

- Hola, buenas noches. ¿Qué desean?
- Buenas noches. Queríamos una mesa para cuatro, por favor.
- Quiera usted seguirme.
- Muchas gracias.
- Vamos a conmemorar los cumpleaños de Juan. ¿Vamos a beber una botella de leche?
- ¿Ya saben que van a tomar?
- No hay problema, gracias.
- ¿Ya saben lo que van a tomar o no?
- Sí, una botella de leche y queremos unos chocapicos para forrar el estómago.
- Perdón, pero no quedamos chocapicos, sólo estrellitas.
- Puede ser.
- Aquí está.
- Gracias.
- ¿Y de segundo plato? ¿Qué desean?
- Una ración de albóndigas, dos ración de calamares.
- Para mí puede ser un rabo de toro.
- Es eso.
- Lo mismo.
- Lo mismo.
- ¿Y para beber?
- Para beber, para mí puede ser una cerveza.
- Muy bien.
- Una botella de leche.

- Gracias.
- También una botellita de leche.
- Ya le traigo, ya le traigo.
- Tchin, tchin.
- Aquí está la comida.
- ¿Puede traerme la cuenta?
- Aquí está.
- Gracias.

GRUPO 1 (Situação 2)

- Buenas noches señoritas. Por aquí.
- Gracias.
- ¿Qué van a pedir?
- Las ensaladas, quiero una ensalada de tomate con ajito, para entrante quiero una tortilla de patata, primer plato un gazpacho, segundo plato una paella de carne.
- Para mí, un caldo gallego y también una paella de carne. ¡Camarero!
- Entonces es una ensalada de tomate con ajito, una tortilla de patatas, un gazpachito, un caldo gallego y dos paellas de carne, por favor.
- Ya les traigo. Aquí viene la camarera de las bebidas.
- ¿Qué van a beber?
- ¿Zumo de naranja? Dos zumos de naranja.
- Muy bien. Ya les traigo.
- Buen provecho.
- Gracias.
- ¡Camarero!
- ¿Van a querer un postre?
- Sí, por favor. Yo quiero tarta helada.
- Para mí, yo deseo un (não se entende).
- ¡Camarero!
- Sí, ¿necesita de algo?
- Es que mi postre no está muy bueno no.
- Lo siento. ¿Quieren cambiar por otro?
- Sí, por favor.

- **Mira**, son dos natillas de la abuela, por favor.
- Ya les traigo.
- Buen provecho.
- **Gracias.**
- **Camarero, la cuenta, por favor.**
- Son doscientos euros.
- Aquí está, doscientos euros.
- **Muchas gracias.**
- De nada. **Xau.**

GRUPO 6 (Situação 2)

- **Hola, buenas noches.**
- **Buenas noches.** ¿Qué van a beber?
- Queremos el mejor vino de la casa.
- Le traigo de inmediato.
- Aquí tiene el menú.
- ¿Qué van a tomar?
- Quería **una ensalada marinera**, **una tortilla de patatas**. Para primer plato quería **caldo gallego**, de segundo un cocido madrileño.
- ¿Y de postre?
- Puede ser flan casero.
- Para mí es **ensalada marinera**, **revuelto de setas**, y de segundo cocido madrileño.
- ¿Y de postre?
- (Não se entende)
- Puede ser.
- Ya le traigo.
- Aquí está, **señoritos.**
- **Gracias.**
- Disculpe, ¿camarero?
- ¿Sí?
- Nuestro postre está comestible.
- Lo siento . (Não se entende).
- ¿Camarero?

- ¿Sí?
- ¿Puede traerme la cuenta, por favor?
- Aquí está.

GRUPO 2 (Situação 3)

- Buenas tardes. ¿Van a tomar algo?
- Sí, es una mesa para tres, por favor.
- Me siguen, por favor.
- ¿Ha decidido?
- Sí.
- Sí, yo quiero una sopa.
- Yo quiero una ensalada mixta, una paella valenciana.
- De primero plato quiero una sopa y de segundo un cocido madrileño.
- ¿Para beber?
- Tráiganos una botella de zumo de naranja, por favor.
- ¿Y postres?
- Yo quiero un arroz con leche.
- Yo quiero un pudín flan.
- Yo no quiero postre.
- Camarero, mi sopa tiene una mosca.
- ¿Quiere la sopa o la mosca? Voy a cambiar la sopa.
- Camarero, por favor, tráiganos una botella de vino para fazer un brindis.
- ¿Quiere la cuenta?
- No, no es necesario. Adiós.

GRUPO 4 (Situação 3)

- Buenas tardes. ¿Qué quieren?
- Buenas tardes, es una mesa para tres, por favor.
- Vamos, primero las señoritas.
- Camarera, por favor, ¿podía traernos los menús?
- Claro. Sólo un momentito.
- Para mí puede ser una ensalada marinera, una fabada asturiana y para postre un fan casero.

- Yo quiero un pedazo una tortilla de patatas, una ración de solomillo, un pedazo de tarta helada para postre y para beber un zumo de naranja.
- Para mí es un gazpacho, una ración de conejo al tomillo y para beber es una botella de vino para celebrar el nuevo trabajo. Sí, es verdad...
- Por favor, ¿podemos fumar aquí?
- Sí.
- Gracias.
- Por favor, no me gusta mucho el gazpacho. ¿Puede traer paella de marisco?
- Ya lo traigo.
- Y un cinzeiro.
- ¿Cinzeiro?
- Camarera, ¿puede traer la cuenta, por favor?
- Ya lo traigo.
- Gracias.

Anexo 4 – Planificações de aulas e materiais utilizados

Planificación de clase

Año lectivo 2013 / 2014

<u>Fecha</u>	<u>Duración</u>	<u>Clase</u>	<u>Hora</u>	<u>Aula</u>
viernes, 14 de marzo de 2014	90 min.	10º C	08h30	05

<u>Profesora orientadora</u>	<u>Profesora en prácticas</u>	<u>Unidad</u>
Liliana Carreiro	Susana Figueiredo	7 – <i>A la mesa</i>

SUMARIO
<ul style="list-style-type: none">• Alimentos y comidas; algunos platos típicos españoles.• Tratamiento formal/ informal, expresiones de cortesía y uso del diminutivo.• Expresar acuerdo y desacuerdo.

CONTENIDOS

Contenidos léxicos:

- Alimentos y comidas.

Contenidos funcionales:

- Pedir en una tienda;
- Expresar acuerdo y desacuerdo.

Contenidos gramaticales:

- Sí, no, también, tampoco;
- Repaso del verbo gustar.

Contenidos culturales:

- Algunos platos típicos españoles;
- Horarios y tipos de comidas en España.

Contenidos sociolingüísticos:

- Tratamiento formal/ informal;
- Expresiones de cortesía;
- Uso del diminutivo.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender vocabulario relacionado con la comida. • Saber pedir en una tienda. • Tomar conciencia de los diferentes tratamientos formal e informal y usarlos en situación de comunicación con la profesora y los compañeros; • Aprender algunas expresiones de cortesía en contexto; • Darse cuenta de las diferentes intenciones del uso del diminutivo. • Expresar acuerdo y desacuerdo. • Tomar conciencia de las diferencias de horarios y tipos de comida (Portugal/ España).

METODOLOGÍA/ ACTIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Visualización de un vídeo como motivación para la unidad; • Actividades de asociación de palabras e imágenes; • Actividad de interacción oral en parejas para aprender a expresar acuerdo y desacuerdo; • Lectura y análisis de un pequeño texto para trabajar los aspectos sociolingüísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material visual; • Fotocopias; • Pizarra; • <i>Power Point</i>; • Libro del alumno.

DESARROLLO DE LA CLASE	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos escriben en la pizarra las lecciones y el sumario, como suelen hacer. 	7 min.
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora presenta un pequeño vídeo que enseña algunos platos típicos de la cocina española para “abrir el apetito” para esta unidad. Pide a los alumnos que apunten algún plato que ya hayan probado. Los alumnos ven al vídeo por segunda vez. Les pregunta entonces qué platos ya conocen. Pide a los alumnos que hablen sobre esos platos (¿Qué son? ¿Qué 	15 min.

<p>ingredientes tienen? ¿Cómo se sirven? ¿Les gustaron o no? ¿Les gustaría probar alguno? ¿Cuál? ¿Por qué?...). Si nadie los conoce, pueden referir algún plato que les gustaría probar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Después, la profesora proyecta el texto “Las comidas en España”. El texto contiene imágenes que los alumnos deberán sustituir por palabras. Leen el texto alternativamente, añadiendo las palabras en falta. Se llama la atención de los alumnos sobre la diferencia en español entre “refresco” y “zumo” y la correspondencia de significado entre “almuerzo” y “comida”. Los alumnos hacen el ejercicio 9 de la página 103 de su libro. Se corrige. La profesora pide a los alumnos que piensen en las principales diferencias relativas a horarios y tipos de comida que existen entre Portugal y España. Se escriben las conclusiones en la pizarra y los alumnos las copian en sus cuadernos. Los alumnos señalan sus gustos en el ejercicio 7 de la página 103. Cada uno de los alumnos pregunta y responde sobre uno de los alimentos a su compañero. Con el <i>Power point</i>, se hace la sistematización de “expresar acuerdo y desacuerdo” (los alumnos copian las definiciones en el cuaderno). La profesora distribuye las fotocopias con el texto “En el mercado: ¿qué le pongo?”. Los alumnos leen el texto alternativamente y contestan solos a las preguntas. La profesora aclara las dudas que puedan surgir. Se recogen las hojas. Se hace la “corrección” de las preguntas, con el intento de llamar la atención de los alumnos sobre la conciencia sociolingüística. Explicación de los deberes (¿Qué son expresiones idiomáticas?) 	<p>10 min.</p> <p>4 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>12 min.</p> <p>8 min.</p> <p>4 min.</p> <p>Total:</p> <p>+ 90 m</p>
--	--

DEBERES
<ul style="list-style-type: none"> Ficha sobre expresiones idiomáticas.








EVALUACIÓN

- Cuestionario sobre aspectos sociolingüísticos.

http://www.youtube.com/watch?v=tvylNFcF_CA (motivación)

Las comidas en España


En España, los días laborables, **el desayuno** se suele tomar sobre las siete y media u ocho de la mañana.

Se compone de un  con leche y unas , unas magdalenas, o pan tostado untado con mantequilla, aceite de oliva, mermelada o . Los  se suelen tomar fuera de casa los fines de semana. Los niños toman un vaso de leche sola o con cacao. También es frecuente beber un  recién exprimido, ya que las naranjas son muy abundantes en España. **El aperitivo** es la comida que se toma para abrir el apetito antes de la comida principal del mediodía. Generalmente se toma los días de fiesta y en un bar. Suele constar de unas  acompañadas de un , un vino o una cerveza. **La comida**


o **almuerzo** se realiza a mediodía, sobre las dos. Normalmente es la comida más abundante del día. Por lo general, incluye un primer

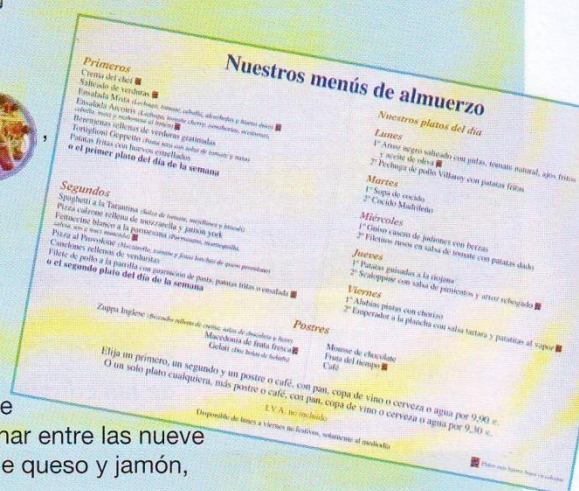
plato, un segundo plato y un postre. El primer plato suele ser una

o unas legumbres. El segundo plato normalmente lleva carne o pescado. El postre es el plato que se toma al final de la comida; habitualmente en España se toma fruta. **La merienda** es una comida ligera que se hace por la tarde, sobre las seis. Normalmente los niños

toman un  (de jamón, de queso, de atún con mayonesa,

vegetal...) o algo de bollería, y los adultos, un café. También es frecuente tomar fruta. **La cena** es la última comida del día. En España se suele cenar entre las nueve y las diez de la noche. En casa se suelen hacer cenas ligeras: un poco de queso y jamón,

una ensalada, unas verduras, una , una sopa...



(en *Español lengua viva 1*, Santillana)

zumo de naranja ensalada galletas café bocadillo miel tortilla tapas churros refresco

¡Ojo!: Refresco **no** es un zumo. En Portugal, solemos llamar a todo zumo.

Refrescos: Pueden tener gas o no y están constituidos por agua, azúcar, aromatizantes y algunos aditivos. Se distinguen varios tipos:

- Bebida refrescante de zumo de fruta, que resulta de diluir en agua, concentrada o deshidratada. El contenido mínimo de zumo varía entre un 4% piña, por ejemplo y de naranja un 8%.

- Bebida refrescante, aromatizada, que se obtiene de diluir aromatizantes en agua, En realidad, no es más que agua con aditivos.

Zumos: Líquido de las hierbas, flores, frutas u otras cosas semejantes, que se saca exprimiéndolas o majándolas.

Soluciones: café; galletas; miel; churros; zumo de naranja; tapas; refresco; ensalada; bocadillo; tortilla.

Ejercicio 9, página 103 del libro del alumno *En Directo.com*:

9

Relaciona las comidas con las horas a que se toman.

a. ☐ desayuno

b. ☐ pausa media mañana

c. ☐ comida

d. ☐ pausa media tarde

e. ☐ cena

1. 14:00 – 16:00

2. 21:00 – 22:00

3. 11:00 – 11:30

4. 07:00 – 09:00

5. 17:00 – 19:00

a. 4; b. 3; c. 1; d. 5; e. 2.

¿Cuáles son las principales diferencias entre Portugal y España en las comidas? (diferencias de horarios y tipos de comida).

- Los horarios de la comida y de la cena son diferentes (más tarde en España);
- Las tapas son típicamente españolas;
- La comida tiene primer y segundo plato mientras que en Portugal solo hay uno;
- La cena en España suele ser más ligera que en Portugal.

7 Señala (X) tus gustos y habla con tus compañeros/as.

a. ensalada

- ☐ sal
- ☐ limón
- ☐ vinagre
- ☐ cilantro
- ☐ orégano
- ☐ aceite de oliva

c. carne

- ☐ muy hecha
- ☐ poco hecha
- ☐ en su punto

e. patatas

- ☐ fritas
- ☐ al vapor
- ☐ al horno

b. pescado

- ☐ frito
- ☐ asado
- ☐ rebozado
- ☐ al vapor
- ☐ a la parrilla
- ☐ a la plancha

d. huevos

- ☐ fritos
- ☐ duros
- ☐ revueltos

f. agua

- ☐ fría
- ☐ del tiempo
- ☐ con gas
- ☐ sin gas

Me gusta la ensalada con vinagre. ¿Y a ti?

A mí también.

A mí no.

No me gusta la ensalada con limón ¿Y a ti?

A mí tampoco.

A mí sí.

Ppt Expresar acuerdo y desacuerdo

Formas de expresar acuerdo y desacuerdo

Yo también	A mí también	Yo tampoco	A mí tampoco
Yo sí	A mí sí	Yo no	A mí no

Expresar acuerdo

- Si alguien nos expresa algo de **forma afirmativa** se usa:
 - **Yo también, o a mí también.**
- Si alguien nos expresa algo de **forma negativa** se usa:
 - **Yo tampoco, o a mí tampoco**

A: Quiero ir al cine... ¿y tú?

B: Yo también.

A: A mí me ha gustado la película... ¿y a ti?

B: A mí también.

→ Recordemos que verbos como gustar y encantar tienen una estructura diferente y por eso el acuerdo se expresa de manera distinta; se usa "a mí", en vez de "yo".

A: No quiero cocinar esta noche... ¿y tú?

B: Yo tampoco. Estoy muy cansada. Vamos a un restaurante.

A: A mí no me gusta el café. ¿y a ti?

B: A mí tampoco. En general no tomo bebidas con cafeína.

Expresar desacuerdo

- Si alguien nos expresa algo de **forma afirmativa** se usa:
 - **yo no, o a mí no**
- Si alguien nos expresa algo de **forma negativa** se usa:
 - **yo sí, o a mí sí**

A: En las próximas vacaciones, quisiera ir a la playa... ¿y tú?

B: Yo no. Preferiría ir a la montaña.

A: A mí me gusta mucho esquiar... ¿y a ti?

B: A mí no... Odio la nieve.

→ La forma de expresar desacuerdo con gustar y encantar también es diferente a la que usamos con los otros verbos.

A: No quiero ir a la discoteca... ¿y tú?

B: Yo sí. Hace tiempo que no voy a bailar.

A: A mí no me gusta el campo... ¿y a ti?

B: A mí sí. Hay silencio, paz, tranquilidad y se puede mirar bien las estrellas.

Nombre: _____ Nº. _____

Lee el siguiente minidiálogo:

«En el mercado: ¿Qué le pongo?»

Vendedor: – El siguiente, por favor. ¿Quién da la vez?
Comprador A: – Yo.
Comprador B: – ¡Ah!, entonces voy detrás de usted.
Comprador A: – Sí.
Comprador B: – Ya le toca.
Vendedor: – ¿Qué quería? ¿Qué le pongo?
Comprador A: – Un pollo, pero que no sea muy grande.
Vendedor: – ¿Le quito la cabeza?
Comprador A: – Sí, por favor, la cabeza y las vísceras.
Vendedor: – Aquí tiene. ¿Alguna cosita más?
Comprador A: – No, gracias. ¿Cuánto es?
Vendedor: – Un momentito, sí, ... 66 euros. ¿Nada más?
Comprador A: – No. Gracias. Tome. Adiós.
Vendedor: – Adiós.

Contesta:

1. ¿Dónde transcurre la acción? _____
2. ¿El tratamiento es formal o informal? ¿Por qué? _____

3. Subraya las expresiones de tratamiento respetuoso (de cortesía) en el texto.
4. Observa las expresiones del texto:
 - a) - ¿Quién da la vez?
 - b) – Ya le toca.
 - 4.1. ¿Para qué sirven, en esta situación concreta?
 - a) _____
 - b) _____
5. Observa el uso de diminutivos (“cosita”, “momentito”) por parte del vendedor. ¿A qué se debe? (Señala las opciones que estén correctas):
 - a) Que probablemente sean pequeñitos. ☐
 - b) Un matiz afectivo que le impulse al comprador a una última compra. ☐
 - c) El vendedor trata de ser cariñoso con el fin de que el cliente vuelva. ☐

6. Imagina que te vas a España. ¿Crees qué es importante saber utilizar las expresiones adecuadas cuando vas a comprar algo en una tienda y tratar a las personas con respeto, de acuerdo con sus hábitos sociales? (Sí o no)_____ ¿Por qué?

7. Esas expresiones ¿serán iguales en todas las lenguas? (Sí o no) _____

Adaptado de *Prácticas de léxico español para hablantes de portugués*, Arco/Libros, S. L.

Soluciones:

Lee el siguiente minidiálogo:

«En el mercado: ¿Qué le pongo?»

Vendedor: – El siguiente, por favor. ¿Quién da la vez?
Comprador A: – Yo.
Comprador B: – ¡Ah!, entonces voy detrás de usted.
Comprador A: – Sí.
Comprador B: – Ya le toca.
Vendedor: – ¿Qué quería? ¿Qué le pongo?
Comprador A: – Un pollo, pero que no sea muy grande.
Vendedor: – ¿Le quito la cabeza?
Comprador A: – Sí, por favor, la cabeza y las vísceras.
Vendedor: – Aquí tiene. ¿Alguna cosita más?
Comprador A: – No, gracias. ¿Cuánto es?
Vendedor: – Un momentito, sí, ... 66 euros. ¿Nada más?
Comprador A: – No. Gracias. Tome. Adiós.
Vendedor: – Adiós.

Contesta:

1. ¿Dónde transcurre la acción? En un mercado.
2. ¿El tratamiento es formal o informal? ¿Por qué? Formal, porque se tratan por “usted”/ las formas verbales están en la tercera persona del singular.
3. Subraya las expresiones de tratamiento respetuoso en el texto. “por favor”; “gracias”.

4. Observa las expresiones del texto:

- a) - ¿Quién da la vez?
- b) - Ya le toca.

4.1. ¿Para qué sirven, en esta situación concreta?

- a) Es un sinónimo de ¿quién es el último por favor?, ¿por favor, detrás de quién voy?...Cuando se llega a una cola de espera, la última persona que ha llegado a ella, al preguntar quién es el último "te da la vez a ti", es como "pasar el testigo" en la espera, cuando llegue otra persona se da la vez a quien llega y así sucesivamente.
- b) Ya llegó su turno, ya "le toca" (ya está el primero de la fila y puede hacer la compra).

5. Observa el uso de diminutivos ("cosita", "momentito") por parte del vendedor. ¿A qué se debe? (Señala las opciones que estén correctas):

- a) Que probablemente sean pequeñitos. ☐
- b) Un matiz afectivo que le impulse al comprador a una última compra. X
- c) El vendedor trata de ser cariñoso con el fin de que el cliente vuelva. X

6. Imagina que te vas a España. ¿Crees qué es importante saber utilizar las expresiones adecuadas cuando vas a comprar algo en una tienda y tratar a las personas con respeto, de acuerdo con sus hábitos sociales? (Sí o no)Sí.

7. No.

Deberes:

Expresiones idiomáticas relacionadas con alimentos

1. Relaciona el principio y el final de cada expresión:

Ponerse como un...	uvas
Ser del año de la...	tomate
Dar las...	pera
Estar como un...	flan

2. Comprueba el resultado en el siguiente texto:

Ana: ¿Qué tal el *casting* el otro día?

Marta: ¡Uf! Fatal, mucho peor de lo que imaginaba.

Ana: ¿Y eso?

Marta: Pues nada, como te puedes imaginar, antes de la prueba **estaba como un flan**, así que para tranquilizarme me tomé no sé cuántas tilas. Pero no me sirvieron para nada, porque cuando llegué a la oficina vi que había un montón de candidatos.

Ana: Pero, bueno, eso es normal, ¿no?

Marta: Sí, pero lo que pasa es que yo me había puesto ropa normal, y allí me di cuenta de que la prueba era para hacer una película sobre los años 70 en España, y ¡claro! todo el mundo iba con vestidos y trajes **del año de la pera**. Menos yo, que iba "muy moderna". Ana: ¡Vaya! ¿Y? ¿Qué pasó?

Marta: Pues nada, cuando me preguntaron sobre la ropa, me dio mucha vergüenza, **me puse como un tomate** y simplemente les expliqué que no sabía que había que ir preparada.

Ana: Bueno.... no fue tan grave. ¿Y qué tal la prueba?

Marta: Creo que bien, pero como éramos más de 40 candidatos, y mi apellido empieza por V, **me dieron las uvas** esperando a que tocara mi turno.

3. ¿Qué crees que significa cada expresión?

- | | |
|---------------------------|--|
| a) Estar como un flan | estar contento <input type="checkbox"/> |
| | estar nervioso <input type="checkbox"/> |
| b) Ser del año de la pera | ser antiguo <input type="checkbox"/> |
| | ser moderno <input type="checkbox"/> |
| c) Ponerse como un tomate | ponerse enfermo <input type="checkbox"/> |
| | ponerse rojo de vergüenza <input type="checkbox"/> |

d) Dar las uvas

hacerse muy tarde ☐

dar un premio ☐

Adaptado de <http://www.lacunza.com/Espanol/expresiones-con-comidas-i.php>

Expresiones idiomáticas relacionadas con alimentos (soluciones)

1. Relaciona el principio y el final de cada expresión:

Ponerse como un... tomate
Ser del año de la... pera
Dar las... uvas
Estar como un... flan

3. ¿Qué crees que significa cada expresión?

a) Estar como un flan

estar contento ☐

estar nervioso X

b) Ser del año de la pera

ser antiguo X

ser moderno ☐

c) Ponerse como un tomate

ponerse enfermo ☐

ponerse rojo de vergüenza X

d) Dar las uvas

hacerse muy tarde X

dar un premio ☐

Planificación de clase

Año lectivo 2013 / 2014

<u>Fecha</u>	<u>Duración</u>	<u>Clase</u>	<u>Hora</u>	<u>Aula</u>
lunes, 17 de marzo de 2014	90 min.	10º C	15h25	14

<u>Profesora orientadora</u>	<u>Profesora en prácticas</u>	<u>Unidad</u>
Liliana Carreiro	Susana Figueiredo	7 – A la mesa

SUMARIO
<ul style="list-style-type: none">• Corrección de los deberes.• Encargar la compra – ejercicio de audición.• Pedir en un bar.• Trabajo en parejas – producción oral.

CONTENIDOS

Contenidos léxicos:

- Alimentos y bebidas;
- Comidas;
- Diminutivos;
- Cantidades.

Contenidos funcionales:

- Encargar la compra;
- Pedir en un bar;
- Expresar cantidad.

Contenidos gramaticales:

- Diminutivos.

Contenidos culturales:

- Diferencias entre Portugal y España – irse de tapas.

Contenidos sociolingüísticos:

- Expresiones idiomáticas relacionadas con alimentos;

- Tratamiento formal/ informal;
- Expresiones de cortesía;
- Uso del diminutivo.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender vocabulario relacionado con los alimentos, los bares y las cantidades; • Saber pedir en un bar, sabiendo expresar cantidades; • Darse cuenta de diferencias culturales entre España y Portugal; • Tomar conciencia de los diferentes tratamiento formal e informal; • Aprender algunas expresiones de cortesía en contexto; • Darse cuenta de las diferentes intenciones del uso del diminutivo; • Aprender a construir el diminutivo.

METODOLOGÍA/ ACTIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Corrección de los deberes; • Audición de un diálogo para trabajar aspectos relacionados con el tema; • Ejercicios para trabajar los aspectos sociolingüísticos; • Trabajo en parejas para desarrollar la competencia comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material audiovisual; • Fotocopias; • Pizarra; • Libro del alumno; • Cuaderno del alumno.

DESARROLLO DE LA CLASE	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos escriben en la pizarra las lecciones y el sumario, como suelen hacer. 	7 min.
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora ve quién hizo los deberes (oralmente). 	5 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Se corrigen los deberes. 	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos hacen el otro ejercicio relacionado con las expresiones idiomáticas; se corrige de forma oral, entre profesora y alumnos. 	8 min.
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora explica los deberes: elegir una expresión idiomática (a partir de 	

las trabajadas) y hacer un pequeño texto donde la utilicen correctamente (para entregar).	3 min.
• Se distribuyen las fotocopias; los alumnos oyen dos veces la grabación mientras anotan las compras de Fabiola; se corrige.	6 min.
• Se hace el ejercicio b) en conjunto; se llega a conclusiones.	6 min.
• Los alumnos leen (en voz alta) el texto del ejercicio 4a) de las fotocopias; hacen el ejercicio y se corrige.	5 min.
• Se lee el texto sobre “tapear” y “picar” y los diminutivos; se ven los ejemplos; los alumnos forman los diminutivos que se piden; se corrige.	15 min.
• En parejas, los alumnos preparan el diálogo que se les pide. Mientras lo hacen la profesora pasa por las mesas para ayudarlos.	
• Presentan algunos diálogos a la clase.	10 min.
• Se refieren, de nuevo, los deberes.	15 min.
	<u>Total:</u>
	+ 90 m

DEBERES
<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un pequeño texto (de cualquier tipo) donde utilicen una de las expresiones idiomáticas que han aprendido.

EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Producción oral – pedir en un bar.

Elige el significado que creas más adecuado en los cuadros de la derecha:

No sé cómo resolver este problema...! <i>Tengo un cacao mental!</i>	Tener un cacao mental 1) Tener mucho chocolate en la cabeza. 2) No saber qué hacer, estar liado. 3) Tener ganas de descansar.
Necesito que me dé el aire... <i>estoy aplatanada.</i>	Estar aplatanado 1) Estar cansado o distraído mentalmente. 2) Tener ganas de comer un plátano. 3) Tener mucho calor.
Creo que tengo que comer más, <i>estoy hecha un fideo.</i>	Estar hecho un fideo 1) Tener ganas de comer pasta. 2) Estar muy delgado. 3) Estar muy débil.
Si no para de llover voy a <i>ponerme como una sopa.</i>	Ponerse como una sopa 1) Mojarse mucho. 2) Estar bajo de ánimos. 3) Estar resfriada.

(adaptado de http://www.todoele.net/actividades_mat/Xabier_Comemos.pdf)

Deberes:

Elije una expresión idiomática y escribe un pequeño texto (de cualquier tipo) donde puedas aplicarla correctamente. – **para entregar.**

Soluciones:

No sé cómo resolver este problema... ¡Tengo un cacao mental! 2 “Ter um nó na cabeça”	<p>Tener un cacao mental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tener mucho chocolate en la cabeza. 2) No saber qué hacer, estar liado. 3) Tener ganas de descansar.
Necesito que me dé el aire... <i>estoy aplatanada</i> . 1 “estar abananado”	<p>Estar aplatanado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Estar cansado o distraído mentalmente. 2) Tener ganas de comer un plátano. 3) Tener mucho calor.
Creo que tengo que comer más, <i>estoy hecha un fideo</i> . 2 “estar como um palito”	<p>Estar hecho un fideo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tener ganas de comer pasta. 2) Estar muy delgado. 3) Estar muy débil.
Si no para de llover voy a <i>ponerme como una sopa</i> . 1 “ensopar-me”	<p>Ponerse como una sopa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Mojarse mucho. 2) Estar bajo de ánimos. 3) Estar resfriada.



2

Competencia sociolingüística: los pesos y las medidas.

La lista de la compra.



a. Fabiola llama al supermercado para encargar la compra.

Escucha la conversación y haz la lista.



Lista de la compra:

Carne _____
Pescado _____
Embutidos _____
Congelados _____
Conservas _____
Verduras _____
Frutas _____
Huevos _____
Mantequilla _____
Queso _____
Yogures _____
Aceite _____
Vinagre _____
Harina _____
Especias _____
Aperitivos _____
Pasta _____
Pan _____
Pan de molde _____
Cereales _____
Galletas _____

¿Es igual en tu país?

b. Marca si se hace igual en tu país o no. Si es diferente, explícalo.

1. En el mundo hispano la fruta, la verdura y la carne se compran por kilos.
2. El pescado grande y el pollo se compran por unidades o partes.
3. El pescado pequeño se compra por kilos.
4. Las conservas (sardinas, atún...) se compran en latas.
5. Normalmente el pan se compra en barras.

igual diferente

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(En Pasaporte, Edelsa)



2

Competencia sociolingüística: los pesos y las medidas.

La lista de la compra.

28

a. Fabiola llama al supermercado para encargar la compra.

Escucha la conversación y haz la lista.



LISTA DE LA COMPRA

ALIMENTACIÓN

CARNE 1 pollo

PESCADO _____

EMBUTIDOS 250 gr. jamón serrano

CONGELADOS _____

CONSERVAS 1 lata de sardinas

VERDURAS 1/2 Kg. de tomates,

FRUTAS 2 pimientos rojos 2Kg. de naranjas

LEGUMBRES

HUEVOS _____

LECHE _____

MANTEQUILLA _____

QUESO 250 gr. de queso manchego

YOGURES 6 yogures naturales

ACEITE _____

VINAGRE _____

SAL _____

ARROZ _____

AZÚCAR _____

MARINA _____

ESPECIAS _____

APERITIVOS _____

PASTA un paquete de espaguetis

PAN una barra

PAN DE MOLDE _____

PAN RALLADO _____

CEREALES _____

DULCES _____

CHOCOLATE _____

GALLETAS _____

¿Es igual en tu país?

b. Marca si se hace igual en tu país o no. Si es diferente, explícalo.

1. En el mundo hispano la fruta, la verdura y la carne se compran por kilos.
2. El pescado grande y el pollo se compran por unidades o partes.
3. El pescado pequeño se compra por kilos.
4. Las conservas (sardinas, atún...) se compran en latas.
5. Normalmente el pan se compra en barras.

igual	diferente	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) 1. Igual; 2. Diferente; 3. Igual; 4. Igual; 5. Diferente.



4

Competencia sociolingüística: el tapeo y el uso de los diminutivos.

En un bar de Madrid.

a. Observa los diálogos y anota en el papel lo que toman.

- ¿Tomamos algo?
- Sí, muy bien.
- ¿Qué te apetece?
- Un refresco.
- ¿Y algo de comer?
- Un poquito de jamón y unas gambitas.
- Muy bien. Camarero, por favor, nos pone dos refrescos, una de jamón y unas gambitas.



Una de jamón y unas gambitas.

b. Lee el texto e infórmate. Después forma los diminutivos.

En España es muy frecuente *tapear* o *picar*, es decir, ir a un bar a tomar una bebida y algo de comer: tapas o raciones. Cuando una persona del grupo propone una tapa es frecuente utilizar el diminutivo (¿unas gambitas?). Así los otros aceptan más fácilmente.

Una ración de patatas
Unas aceitunas
Una ración de chorizo
Una ración de queso

Los diminutivos

gamba	gambita
jamón	jamoncito

¿Qué vas a tomar?

c. Imagina un diálogo. Tú y tu amigo vais a picar algo. Observa la lista de tapas de este bar y haz el diálogo.

¡No te olvides de utilizar los diminutivos!



CASA VICENTE
RESTAURANTE

Ensaladilla rusa
Tortilla española
Gambas a la plancha
Boquerones en vinagre
Patatas bravas

Patatas alioli
Mejillones al vapor
Jamón serrano
Calamares fritos
Queso manchego



Taberna madrileña.

5

(En Pasaporte, Edelsa)



4

Competencia sociolingüística: el tapeo y el uso de los diminutivos.

En un bar de Madrid.

a. Observa los diálogos y anota en el papel lo que toman.

En España, es costumbre tomar algo con amigos: refrescos y tapas.

- ¿Tomamos algo?
- Sí, muy bien.
- ¿Qué te apetece?
- Un refresco.
- ¿Y algo de comer?
- Un poquito de jamón y unas gambitas.
- Muy bien. Camarero, por favor, nos pone dos refrescos, una de jamón y unas gambitas.

2 refrescos
1 ración de jamón
1 ración de gambas



Una de jamón y unas gambitas.

b. Lee el texto e infórmate. Después forma los diminutivos.

En España es muy frecuente *tapear* o *picar*, es decir, ir a un bar a tomar una bebida y algo de comer: tapas o raciones. Cuando una persona del grupo propone una tapa es frecuente utilizar el diminutivo (¿unas gambitas?). Así los otros aceptan más fácilmente.

Una ración de patatas
Unas aceitunas
Una ración de chorizo
Una ración de queso

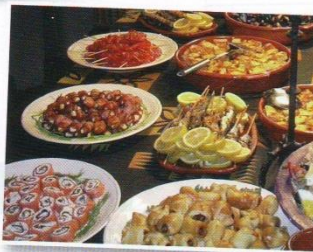
Unas patatitas
Unas aceitunitas
Un chorico
Un quesito

Los diminutivos

gamba gambita
jamón jamoncito

¿Qué vas a tomar?

c. Imagina un diálogo. Tú y tu amigo vais a picar algo. Observa la lista de tapas de este bar y haz el diálogo.

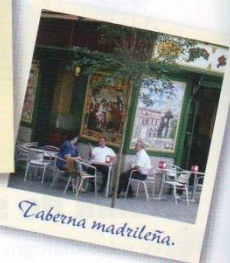
CASA VICENTE
RESTAURANTE

Ensaladilla rusa
Tortilla española
Gambas a la plancha
Boquerones en vinagre
Patatas bravas

Patatas alioli
Mejillones al vapor
Jamón serrano
Calamares fritos
Queso manchego

Ensaladillita
Tortillita
Gambitas
Boqueroncitos
Patatitas

Mejilloncitos
Jamoncito
Calamarcitos
Quesito



5

De tapas

En un bar...

Ensaladilla rusa



Tortilla española



Gambas a la plancha



Boquerones en vinagre



Patatas bravas



Patatas alioli



Mejillones al vapor



Jamón serrano



Calamares fritos



Queso manchego



Planificación de clase

Año lectivo 2013 / 2014

<u>Fecha</u>	<u>Duración</u>	<u>Clase</u>	<u>Hora</u>	<u>Aula</u>
martes, 18 de marzo de 2014	90 min.	10º C	13h45	13

<u>Profesora orientadora</u>	<u>Profesora en prácticas</u>	<u>Unidad</u>
Liliana Carreiro	Susana Figueiredo	7 – A la mesa

SUMARIO

- Ejercicios gramaticales sobre la diferencia entre muy/mucho.
- Pedir en un restaurante.

CONTENIDOS

Contenidos léxicos:

- Alimentos y bebidas;
- Comidas;
- Cantidad.

Contenidos funcionales:

- Pedir en un restaurante;
- Expresar cantidad/ intensidad.

Contenidos gramaticales:

- Muy/mucho

Contenidos culturales:

- Diferencias/ semejanzas entre países diferentes – educación a la mesa; pagos ;

Contenidos sociolingüísticos:

- Tratamiento formal/ informal;
- Expresiones de cortesía.

OBJETIVOS

- Aprender vocabulario relacionado con los alimentos;

- Darse cuenta de las diferencias entre muy/ mucho;
- Saber pedir en un restaurante;
- Tomar conciencia de la utilización de expresiones de cortesía.

METODOLOGÍA/ ACTIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios gramaticales sobre muy/mucho; • Visualización de un <i>Power point</i> sobre muy/mucho; • Visualización de un vídeo; • Ejercicio de comprensión auditiva; 	<ul style="list-style-type: none"> • Material audiovisual; • Fotocopias; • Pizarra; • Libro del alumno; • Cuaderno del alumno.

DESARROLLO DE LA CLASE	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos escriben en la pizarra las lecciones y el sumario, como suelen hacer. 	7 min.
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora recoge los deberes. 	3 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos hacen el ejercicio 4 de la página 106 de su libro. Se corrige. Se sacan conclusiones. 	8 min.
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora presenta el <i>Power point</i> sobre muy/mucho. Los alumnos apuntan en sus cuadernos la parte teórica. 	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Se ve el vídeo “En el restaurante”. Primero sin sonido para que los alumnos adivinen lo que ocurre. A continuación, deben apuntar lo que les parece raro en esta situación concreta. Se pasa el vídeo más dos veces. La profesora pregunta lo que les pareció raro. 	6 min.
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora entrega la transcripción del diálogo del vídeo. Pide a los alumnos que completen la tabla (interpretación del cliente). Se refieren las expresiones que no se usan en España y la cuestión de “Juan y yo”. Se corrige. 	12 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Enseña a los alumnos las conclusiones y se discuten. Todas estas actividades relacionadas con el vídeo tienen como objetivo despertar la conciencia sociolingüística y sociocultural. 	8 min.
	10 min.

<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos hacen el ejercicio 2 de la página 109 de su libro. Se corrige entre profesora y alumnos. 	6 min.
<ul style="list-style-type: none"> La profesora distribuye las fotocopias y los alumnos hacen el ejercicio 4. B) oyendo la grabación dos veces. Se corrige. 	5 min.
<ul style="list-style-type: none"> Se hace el ejercicio 4c) en conjunto. 	5 min.
<ul style="list-style-type: none"> La profesora pone la próxima grabación dos veces mientras los alumnos hacen el ejercicio 4d). Se corrige. 	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> Se divide la clase en grupos y se sortean tarjetas que contienen la tarea final que cada uno de los grupos va a desarrollar en la última clase. 	Total: +- 90 m

DEBERES
<ul style="list-style-type: none"> Buscar información para realizar la tarea final.

EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Observación directa.

Ejercicio 4, página 106 del libro del alumno *En directo.com*, Areal:

4 Completa con las palabras del recuadro.

fruta rica salada pescado caliente huevos mala fría
pan ensaladas exquisita verduras queso patatas sosa buena

Esta comida está muy...

Como mucho/a/os/as...

Soluciones:

Esta comida está muy... rica, salada, exquisita, caliente, mala, fría, buena, sosa.

Como mucho/a/os/as... fruta, pescado, huevos, verduras, patatas, queso, ensaladas, pan.

¿Qué concluyen?

Muy va con adjetivos. Mucho/a/os/as va con sustantivos.

Ppt Muy/Mucho

Muy y mucho

**Observa el nombre de
cuatro canciones
hispanas. Pon atención
al uso de “muy” y
“mucho”.**

“Bésame
mucho”

“Que seas muy
feliz”



“Muy cerca de ti”

“Muchos
mitos”

Relaciona cada palabra en **rojo** con su clase gramatical:

(a) **bésame** mucho

() adjetivo

(b) muy **feliz**

() adverbio

(c) muy **cerca**

() sustantivo

(d) muchos **mitos**

() verbo

“Bésame mucho”

verbo

“Que seas muy feliz”

adjetivo

“Muy cerca de ti”

adverbio

“Muchos mitos”

sustantivo

Completa la regla:

Usamos “muy” delante de _____ y
_____.Usamos “mucho” delante de _____ y antes
o después de _____.**Excepciones:**Usamos **mucho** antes
de cuatro **adverbios**:

mucho **antes**
 mucho **después**
 mucho **más**
 mucho **menos**

Usamos **mucho** antes
de cuatro **adjetivos**:

mucho **mejor**
 mucho **peor**
 mucho **menor**
 mucho **mayor**

Adaptado de www.3santillana.com.br

Vídeo en el restaurante – los alumnos deben apuntar lo que les parece raro en esta situación.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rLmKk9KGTfM> (até 1:13 m)

Transcripción

CAMARERA: Buenas tardes.

CLIENTE: Ni tan buenas, ha estado lloviendo...

CAMARERA: Pues, sí... ¿Cuántas personas?

CLIENTE: ¿Cuántas personas qué?

CAMARERA: ¿Cuántas personas vienen a comer?

CLIENTE: Sería cuestión de contarlas. Una, dos, tres, cuatro...

CAMARERA: No le pregunto que cuántas personas vienen a comer con usted.

CLIENTE: Ah... Somos tres: Lucas, D. Juan y yo.

CAMARERA: Está bien... ¿Gusta pasar al bar para esperar a las otras dos personas?

CLIENTE: Solamente falta de llegar Lucas pero D. Juan y yo preferimos pasar directamente a la mesa.

CAMARERA: Hum... bien, ¿Gusta usted seguirme?

CLIENTE: ¿No hay algo mejorcito?

CAMARERA: ¿Cómo dice?

CLIENTE: Es que usted me preguntó que si me gustaría seguirla y a mí me encanta seguir a las mujeres pero a las bonitas, a las feas, no.

CAMARERA: Le pedí que me siguiera para conducirlo a la mesa.

CLIENTE: Ah... eso sí, eso sí.

CAMARERA: Por aquí si es usted tan amable.

CLIENTE: Sí, por ahí porque sí soy muy amable.

¡Ojo!: Expresiones que no se utilizan en España (el vídeo es mexicano) “gusta pasar” equivale a “le gustaría pasar”; La expresión “gusta usted” equivale a “querría usted”; “ni tan buenas” equivale a “no tan buenas”.

¡Ojo!: “D. Juan y yo”

En español, cuando se hace una enumeración de este tipo, por educación, “yo” viene siempre al final, nunca al inicio, como puede suceder en portugués.

Expresiones utilizadas por la camarera	Interpretación del cliente
“Buenas tardes.”	
“¿Cuántas personas?”	
“¿Querría usted seguirme?”	
“Por aquí si es usted tan amable.”	

Soluciones:

Expresiones utilizadas por la camarera	Interpretación del cliente
“Buenas tardes.”	Piensa que la camarera se refiere a las condiciones atmosféricas.
“¿Cuántas personas?”	Interpreta como el número de personas que están comiendo en el restaurante.
“¿Querría usted seguirme?”	Piensa que la camarera le hace una proposición amorosa.
“Por aquí si es usted tan amable.”	Interpreta que la seguirá si, de hecho, se considera una persona amable.

- La camarera dice “Buenas tardes” como forma de saludar. El cliente lo interpreta no como saludo sino como referencia a la tarde en sí misma.
- Cuando la camarera pregunta “¿Cuántas personas?” se estaba refiriendo a las personas que vendrían a comer con el cliente. El cliente generaliza al número de personas que estaban comiendo en el restaurante.
- La camarera pide al cliente que la siga a la mesa y el cliente lo interpreta como un galanteo, diciéndole incluso que ella es fea. Aquí es descortés.
- La camarera utiliza una expresión de cortesía “si es usted tan amable” a la que el cliente contesta que sí, que la seguirá porque es, de hecho, muy amable.

Conclusión: si no conocemos las expresiones de cortesía de una lengua y lo que se espera que contestemos cuando se dice en determinado contexto podemos pasar por locos o maleducados. Por lo menos, nuestro interlocutor va a pensar que somos raros.



A veces las diferencias culturales crean malentendidos como los siguientes.



- Lee los textos y complétalos según tu imaginación.
- Luego, compara tus respuestas con las de tus compañeros/as.
- Ahora escucha los textos y verifica cuántos aciertos has tenido.
- ¿Conoces alguna diferencia entre tu cultura y otras que puedan provocar malentendidos? Explícaselo a tus compañeros/as.

1.

En Alemania es de muy 1. _____ educación dejarse algo en el plato cuando te invitan a 2. _____ a una casa, en cambio, en España a nadie se le ocurriría rebañar el plato. Mi novio alemán, la primera vez que vino de visita a casa de mis padres, se tuvo que enfrentar a un inmenso plato de 3. _____ que mi madre le sirvió. Él se lo comió todo, hasta el último garbanzo. Mi madre, sorprendida y encantada de tener a la 4. _____ a un invitado con tan buen "saque", se apresuró a llenarle el plato de nuevo. Mi novio lo terminó, haciendo gala de la 5. _____ educación alemana... y mi madre se apresuró a servirle un tercero, temiendo que su futuro yerno se quedase con 6. _____. Él me miró con cara de desesperación y yo solucioné el problema hablando con mi madre.



2.

Soy japonés. En una ocasión estaba en un 1. _____ comiendo y vi a tres 2. _____ que casi se pegan porque todos querían 3. _____. Al principio mantenían un tono 4. _____, decían *Quita, quita, que pago yo; Qué no, he dicho que invito yo y punto*. Pero, al final, se gritaban unos a otros e intentaban meter el 5. _____ de los otros en sus respectivos bolsillos, y así se agarraban, se empujaban... Finalmente, uno se impuso a los demás y ahí quedó todo. Luego continuaron como si nada hubiese ocurrido.



Soluciones:

1

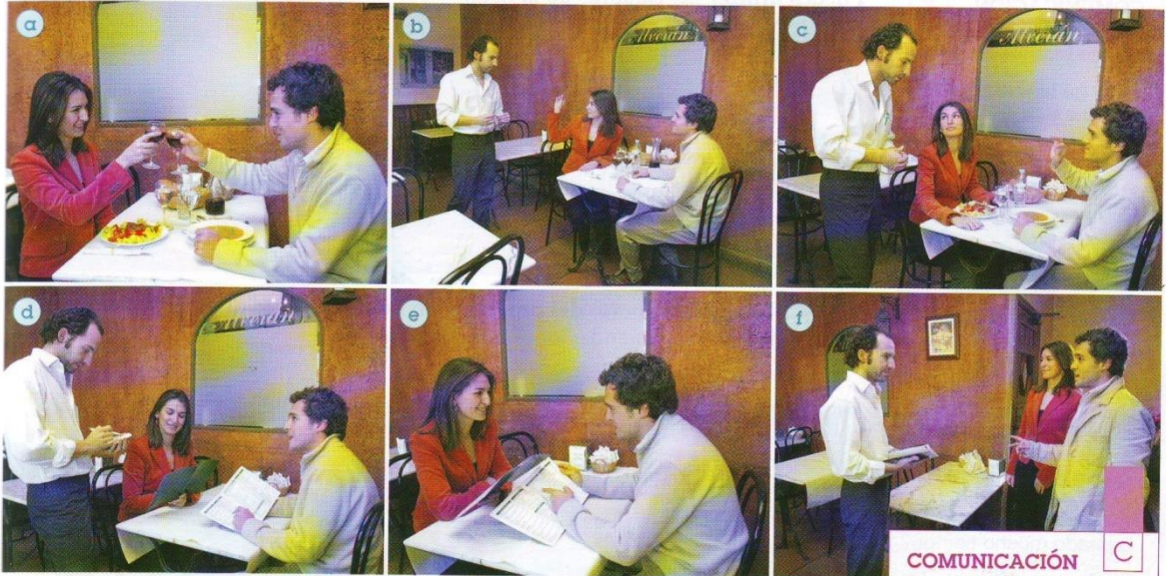
1. mala; 2. comer; 3. cocido; 4. mesa; 5. mejor; 6. hambre.

2

1. bar; 2. hombres; 3. pagar; 4. normal; 5. dinero.

4. En el restaurante o en el bar

a. **C** Observa estas fotografías. —



b. **23** Escucha los diálogos y relaciona cada uno con una fotografía.

c. **C** Relaciona cada pregunta con la respuesta correspondiente.

Buenas tardes, ¿qué desean?

Sí. Yo, de primero, una ensalada mixta.

¿Sabes qué lleva la ensalada campera?

Para mí, un filete con patatas.

¿Ya saben qué van a tomar?

Creo que lleva patata, atún, cebolla, pimiento...

¿Y de segundo?

Sí, ahora mismo se la traigo.

¿Y de beber?

Hola, buenas tardes. Queríamos una mesa para dos, por favor.

¿Nos trae la cuenta, por favor?

Traiganos una botella de agua sin gas y una botella de vino de la casa, por favor.

d. **24** Fíjate en la carta. Escucha la conversación y señala si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- Elena va a tomar un pincho de tortilla.
- Pedro no sabe qué son las patatas bravas.
- El camarero les dice que no quedan calamares.
- Al final Elena pide unas albóndigas.

V	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMUNICACIÓN C
Preguntar y dar información acerca de los ingredientes de un plato

- ◆ ¿Qué lleva la sopa?
- ◆ ¿Qué son las albóndigas?

Pedir algo en un bar

- ◆ ¿Me pone un pincho de tortilla, por favor?
- ◆ Un café solo, por favor.

Pedir algo en un restaurante

- ◆ De primero...
- ◆ De segundo...
- ◆ De postre...

Pedir la cuenta

- ◆ ¿Nos trae la cuenta, por favor?

Bar De tapas

Raciones

Albóndigas	4 €
Lomo a la plancha	3 €
Patatas bravas	3 €
Ensaladilla rusa	3 €
Calamares a la romana	3 €
Pimientos del piquillo	3 €

Pinchos

De tortilla	2 €
-------------------	-----

Bebidas

Agua	1,50 €
Refresco	1,50 €
Cerveza	1,50 €
Copa de vino	1,50 €

(Adaptado de *Español Lengua Viva 1*, Santillana)

Soluciones:

1.f); 2. e); 3. d); 4. c); 5. a); 6. b)

- Buenas tardes, ¿qué desean?

- Hola, buenas tardes. Queríamos una mesa para dos, por favor.

- ¿Sabes qué lleva la ensalada campera?

- Creo que lleva patata, atún, cebolla, pimiento...

- ¿Ya saben qué van a tomar?

- Sí. Yo, de primero, una ensalada mixta.

- ¿Y de segundo?

- Para mí, un filete con patatas.

- ¿Y de beber?

- Traiganos una botella de agua sin gas y una botella de vino de la casa, por favor.

- ¿Nos trae la cuenta, por favor?

- Sí, ahora mismo se la traigo.

F (Elena va a tomar calamares y patatas bravas)

V

V

F (Elena pide unos pimientos del piquillo)

En un restaurante... (camarero + 4 amigos) – 2 grupos

Un grupo de amigos sale a un restaurante para celebrar el cumpleaños de uno de ellos. Todos beben lo mismo.

Al final, el camarero ofrece una bebida extra al que cumple años.

En el restaurante (2 camareros, pareja) – 2 grupos

Una pareja va a un restaurante lujoso. Uno de los camareros es el responsable de la comida y el otro de las bebidas.

Se quejan a los camareros de que los postres no están buenos y los cambian por otros.

En el restaurante (camarero + 3 amigos) – 2 grupos

Tres amigos van a un restaurante a celebrar el nuevo trabajo de uno de ellos.

Dos piden postres. A uno no le gusta el primer plato que elige y pide al camarero que le traiga otro diferente.

Planificación de clase

Año lectivo 2013 / 2014

<u>Fecha</u>	<u>Duración</u>	<u>Clase</u>	<u>Hora</u>	<u>Aula</u>
viernes, 21 de marzo de 2014	90 min.	10º C	08h30	05

<u>Profesora orientadora</u>	<u>Profesora en prácticas</u>	<u>Unidad</u>
Liliana Carreiro	Susana Figueiredo	7 – A la mesa

SUMARIO
<ul style="list-style-type: none">• Interacción oral – pedir en un restaurante.• Cuestionario de evaluación final.

CONTENIDOS

Contenidos léxicos:

- Alimentos y bebidas;
- Comidas;
- Cantidad.

Contenidos funcionales:

- Pedir en un restaurante.

Contenidos gramaticales:

- Muy/mucho

Contenidos culturales:

- Diferencias/ semejanzas entre Portugal y España – número de platos diferentes, hora de las comidas;
- Platos típicos españoles.

Contenidos sociolingüísticos:

- Tratamiento formal/ informal;
- Expresiones de cortesía.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">• Aplicar vocabulario relacionado con los alimentos y bebidas en enunciados orales y

escritos; <ul style="list-style-type: none"> • Pedir en un restaurante; • Utilizar con corrección tú/ usted; • Utilizar correctamente las expresiones de cortesía; • Autoevaluarse.
--

METODOLOGÍA/ ACTIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de grupo – preparación de un diálogo; • Interacción oral; • Evaluación final de la unidad con un cuestionario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material audiovisual; • Libro del alumno; • Pizarra; • Cuaderno del alumno.

DESARROLLO DE LA CLASE	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos escriben en la pizarra las lecciones y el sumario, como suelen hacer. 	5 min.
<ul style="list-style-type: none"> • En grupos, los alumnos van a preparar un diálogo en un restaurante entre dos clientes y un camarero. Mientras lo hacen, se proyecta el <i>Powerpoint</i> con los platos del menú de la página 102. Ese menú y la transcripción del diálogo de la última clase van a servir de base a su trabajo. La profesora los ayuda con las dudas que tengan. 	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan los diálogos. Cuando un grupo termina su presentación, los demás lo avalian a través de una ficha de evaluación de la oralidad (materiales). 	60 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos contestan al cuestionario final y se lo entregan. 	15 min.
<ul style="list-style-type: none"> • (La profesora pide a los alumnos un resumen de la unidad si hay tiempo disponible.) 	Total:
	+ - 90 m

EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario final sobre el aprendizaje de los alumnos en esta unidad;

- Ficha de evaluación de la oralidad.

Ppt Menú del restaurante



Ensalada marinera



Ensalada de tomate con ajito



Ensalada de pimientos de piquillo



Entrantes



Tortilla de patatas



Revuelto de setas



Espárragos trigueros



Mejillones a la catalana



Pulpo a feira



Primeros platos



Gazpacho



Caldo gallego



Sopa de fideos



Boquerones en vinagre



Paella de marisco



Segundos platos



Lacón con grelos



Solomillo ibérico



Conejo al tomillo



Fabada asturiana



Cocido madrileño



Parrillada de carne



Postres



Flan casero



Natillas de la abuela



Delicias de mazapán



Tarta helada



Fruta del tiempo



¡Ojo!



Sobremesa: Tiempo que se está a la mesa después de haber comido.

Nombre: _____

Con lo que aprendí en las últimas clases...

Soy capaz de:	Sí	Más o menos	No
a) Hablar de alimentos y bebidas.			
b) Expresar cantidades.			
c) Pedir en un restaurante.			
d) Expresar acuerdo y desacuerdo.			
e) Usar correctamente muy/ mucho.			
f) Saber utilizar las expresiones idiomáticas que aprendí.			
g) Identificar algunas diferencias culturales entre Portugal y España.			

h) Creo que lo más importante que aprendí fue...

i) Porque...

j) ¿Crees que es importante aprender las diferencias culturales entre portugueses y españoles y saber reconocer los diferentes contextos sociales donde se aplica la lengua? (Sí/ No) _____

l) ¿Por qué? _____

1. Di el nombre de 3 platos típicos españoles distintos.

2. El almuerzo y la cena en España son...

☐ más temprano

☐ más tarde que en Portugal.

3. Refresco y zumo es lo mismo.

☐ verdadero

☐ falso

4. La cena en España es más ligera que en Portugal.

☐ verdadero

☐ falso

5. Elige la forma correcta:

"No me gusta el pescado. ¿Y a ti?"

☐ A mí también.

☐ A mí tampoco.

6. Elige la forma correcta:

"Me gusta ir de tapas. ¿Y a ti?"

☐ A mí también.

☐ A mí sí.

7. "Gracias" y "por favor" son expresiones de cortesía.

☐ Verdadero.

☐ Falso.

8. ¿Qué tipo de tratamiento utilizas cuando hablas con un camarero?

☐ Formal.

☐ Informal.

9. ¿Qué tipo de tratamiento utilizas cuando hablas con un amigo tuyo?

☐ Formal.

☐ Informal.

10. El uso de diminutivos solo sirve para decir que algo es pequeño.

☐ Verdadero.

☐ Falso.

11. Las expresiones idiomáticas tienen un significado literal y son iguales en todos los países.

☐ Verdadero.

☐ Falso.

12. "Ser del año de la pera" significa:

☐ Ser antiguo.

☐ Ser moderno.

13. "Estar hecho un fideo" significa:

☐ Tener ganas de comer pasta.

☐ Estar muy delgado.

14. "Estas patatas están muy calientes" es

☐ Correcto.

☐ Incorrecto.

15. "Estoy mucho enamorado" es

☐ Correcto.

☐ Incorrecto.

16. Decir "yo y tú vamos a la playa" es

☐ Correcto.

☐ Incorrecto.

17. ¿Cuál es la traducción de la palabra portuguesa "sobremesa" en español?

☐ Postre.

☐ Sobremesa.

18. ¿Cuántos platos se suelen comer en el almuerzo?

☐ Uno.

☐ Dos.

19. "Tapear" significa dar tapas a las otras personas.

☐ Verdadero.

☐ Falso.

20. Un "camarero" es la persona responsable del cuidado de las prendas de vestir.

☐ Verdadero.

☐ Falso.

Grupos	Temática	Coerência	Correção	Fluência	Pronúncia e tom de voz	Conteúdos sociolinguísticos e socioculturais	Qualidade da simulação	Tempo (C/ NC)
1								
2								
3								
4								

5								
6								

MB (Muito Bom 18-20) B (Bom 14-17) S (Suficiente 10-13) I (Insuficiente 6-9) M (Mau 0-5)

Categorias	Descritores
Temática	Seguem as indicações dadas no enunciado.
Coerência	A conversa é coerente e adequada e adapta-se ao enunciado proposto.
Correção	Usam corretamente as estruturas gramaticais, o vocabulário e as formas aprendidas para interagir num restaurante.
Fluência	O discurso é fluído sem muitas interrupções e/ ou pausas; conseguem fazer reformulações e/ou autocorrigir-se.
Pronúncia e tom de voz	Pronunciam corretamente as palavras; o tom de voz é audível.
Conteúdos sociolinguísticos e socioculturais	Respeitam as formas de tratamento, referem os pratos estudados, o número correto de pratos, expressões de cortesia, entre outros possíveis.
Qualidade da simulação	Dramatizam bem a situação; são originais e criativos na sua representação.
Tempo	Cumpriram o tempo previsto da apresentação (entre 7 a 9 minutos). Assinalar C (cumpriram) NC (não cumpriram).

Agrupamiento de Escuelas de Vagos
Español - 10° C

Profesora: Susana Figueiredo
Unidad didáctica: *A la mesa*

Manual adoptado: *Endirecto.com*
Tiempo: 4 clases de 90 minutos

Competencias específicas	Contenidos					Estrategias Actitudes	Actividades	Tipo de trabajo	Materiales	Evaluación
	Culturales	Sociolingüísticos	Funcionales	Gramaticales	Léxicos					
<ul style="list-style-type: none"> . Adquirir y aplicar en situaciones de comunicación vocabulario relacionado con el tema. . Interaccionar oralmente sobre el tema de la unidad. . Encargar la compra/ pedir en un bar/ pedir en un restaurante. . Expresar cantidad/ 	<ul style="list-style-type: none"> . Platos típicos españoles; . Horarios y tipos de comida en España; . Ir de tapas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Tratamiento formal/informal; . Expresiones de cortesía; . Expresiones idiomáticas 	<ul style="list-style-type: none"> . Pedir en una tienda; . Expresar acuerdo y desacuerdo; . Encargar la compra; . Pedir en un bar; . Expresar cantidad/intensidad; . Pedir en un restaurante. 	<ul style="list-style-type: none"> . Diminutivos; . Sí, no, también, tampoco; . Repaso del verbo gustar; . Muy/ mucho. 	<ul style="list-style-type: none"> . Vocabulario relacionado con: <ul style="list-style-type: none"> - Alimentos y bebidas; - Comidas; - Cantidades; - Platos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Presentar actividades cuyo objetivo sea la comunicación e interacción. . Hacer actividades que motiven a los alumnos para el tema desarrollado en la unidad. . Proponer actividades en las que el alumno se 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión e interpretación de textos. - Expresión escrita: elaboración de un pequeño texto donde apliquen correctamente una expresión idiomática estudiada. - Interacción 	<ul style="list-style-type: none"> . Individual; . En grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> . Cuaderno individual. . Pizarra. . Fichas de trabajo construidas por la profesora. . Material audiovisual . Grabaciones. . Vídeos. . Proyector 	<ul style="list-style-type: none"> . Continua: <ul style="list-style-type: none"> - Observación Directa; - Los alumnos son evaluados a lo largo de las actividades: . Comportamiento/ actitudes; . Respecto hacia los demás y por las reglas establecidas;

<p>intensidad.</p> <p>. Expresar acuerdo y desacuerdo.</p> <p>. Saber algunas diferencias culturales entre portugueses y españoles relacionadas con el tema;</p> <p>. Tomar conciencia de algunas cuestiones sociolingüísticas.</p>					<p>implique personalmente en lo que diga, lea, escuche o escriba.</p> <p>. Promover la expresión oral.</p> <p>. Trabajar la expresión escrita.</p> <p>. Dialogar y discutir sobre el tema, las imágenes y los textos.</p> <p>. Saber oír y tener tolerancia ante las opiniones de los demás.</p> <p>. Aclaración de dudas de vocabulario.</p>	<p>oral sobre el tema.</p> <p>. Realización de fichas y ejercicios sobre los contenidos aprendidos.</p> <p>. Proyección de <i>PowerPoints</i>.</p> <p>. Proyección de vídeos.</p> <p>. Actividad de grupo: preparación del diálogo.</p> <p>- Tarea final:</p> <p>. Los alumnos tienen que presentar en grupo un diálogo en un restaurante.</p>	<p>de <i>PowerPoint</i></p> <p>. <i>PowerPoint</i>s</p>	<p>Implicación en las actividades;</p> <p>. Corrección en los deberes.</p> <p>. Cuestionarios.</p> <p>. Evaluación de la interacción oral.</p>
---	--	--	--	--	---	---	---	--